

ŽIVÉ OBRAZY JAKO METODA VÝUKY DĚJEPISU: ANALYTICKÉ ZOBECNĚNÍ POZNATKŮ Z PRAXE

LIVE PICTURES AS A METHOD IN HISTORY INSTRUCTION: ANALYTICAL GENERALISATION OF PRACTICAL FINDINGS

VERONIKA RODOVÁ, JAN SLAVÍK

Abstrakt

Autoři zkoumají využití dramatizační metody tzv. živých obrazů při výuce dějepisu. Přitom se zaměřují na obecnější problematiku utváření vztahů mezi subjektivní zkušeností žáka a obsahem vzdělávacího oboru prostřednictvím výukové metody. V tomto procesu se žáková zkušenost instrumentalizuje – obohacuje se oborovým poznáním. Jedná se o problematiku považovanou autory za „slepu skvrnu“ výzkumů výuky, pokud tyto výzkumy nedokáží sledovat tzv. relační změny, tj. změny spojené s procesem sémantizace poznatků v příslušném vzdělávacím oboru. K výkladu text využívá metodologický potenciál didaktické kazistiky založené na Yinově pojetí analytické generalizace a replikace teoretických konstruktů. Hlavním cílem statě je replikovat teoretické konstruktury „scénování“, „exprese“, „fiktivní svět“, „způsob ověřování faktů“ a „protifaktové myšlení“, které pomáhají analyzovat a objasňovat, jak se v konkrétním učebním prostředí s pomocí metody živých obrazů instrumentalizuje žákovská zkušenost. Poznatky z analýzy vedly k návrhu rozšířeného pojetí Goodmanova teoretického konstruktu „exprese“, jež je diskutováno v závěru statě.

Klíčová slova

didaktika dějepisu, didaktická kazistika, živý obraz, analytická generalizace, replikace, instrumentalizace, scénování, exprese, autentifikace, evidence, protifaktové myšlení, fiktivní svět

Abstract

The authors explore the use of a drama method called live pictures in history lessons. They concentrate on a more general issue dealing with the constitution of a relationship between the pupil's subjective experience and the discipline's content through a teaching method. The pupil's experience is enriched in this process through disciplinary knowledge and becomes instrumental. The authors consider this issue to be a “blind

spot" in research on teaching since the research does not pay enough attention to the relational changes connected with the process of lexical expression of disciplinary knowledge. The present study uses the methodological potential of didactic case studies based on Yin's concept of analytical generalisation and replication of theoretical constructs. The main aim of the study is to replicate the theoretical constructs of scenification, expression, fictional worlds, ways of verifying facts, and contrafactual thinking, which help to analyse and explain how the pupil's experience becomes instrumental through the use of the live pictures method in a particular learning environment. The analysis findings led to a proposal that Goodman's theoretical construct expression should be extended, as is discussed at the end of the text.

Keywords

didactics of history, didactic case study, live picture, analytical generalisation, replication, instrumentalisation, scenification, expression, authentication, evidence, contrafactual thinking, fictional world

Živé obrazy jako výuková metoda, resp. jako typ učební úlohy¹, jsou hojně rozšířené v anglosaském prostředí, jejich mezinárodní pojmenování však není jednoznačně ustáleno. Lze se setkat s pojmy *tableau*, *freeze frames*, *still image* (Neelands & Goode, 2005, s. 25) či *still picture* (Valenta, 2008, s. 157). Živé obrazy jsou metodou, která je založena na zkušenostním (činnostním) učení opřeném o principy scéničnosti nebo divadelnosti. Živý obraz tvoří sami žáci svým jednáním na scéně v určité roli. Jednání v roli vyjadřuje osobní vlastnosti postav a jejich sociální nebo kulturní vztahy, a tak „ztělesňuje“ vzdělávací obsah předváděný na základě expresivních zákonitostí a symbolizačních pravidel divadla. V tomto smyslu lze živé obrazy pokládat za obecnou metodu, která může podporovat žákovské učení v různých vzdělávacích oborech.

Živé obrazy přísluší do rámce tzv. *vstřícného pojetí kurikula*, v němž se zkušenost žáka stává poznatkovým i motivačním východiskem pro uchopení vzdělávacího obsahu (Harbo, 1991). Uplatnění živých obrazů ve výuce má podpořit její didaktickou kvalitu při dosahování vzdělávacího cíle: rozvíjet žákovo porozumění vzdělávacímu obsahu v kontextu instrumentální praxe příslušného oboru (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 37–39; Šalamounová, Šedřová, Sedláček, & Švaříček, 2017, s. 249–250).

¹ Živý obraz lze v závislosti na okolnostech chápat jako určitý typ strukturace obsahu – *učební úlohu*, nebo jako určitý typ realizace obsahu – *metodu*, případně *techniku*. Rozlišení mezi metodou a technikou je přístup obvyklý v dramatické výchově, kde mají živé obrazy původ (srov. Valenta, 2008, s. 157–161). V dalším textu užíváme především první dva pojmy, mezi metodou a technikou nerozlišujeme, ačkoliv pro speciální potřeby dramatické výchovy je to užitečné.

Principy divadelnosti a scéničnosti, o něž se živé obrazy opírají, jsou přirozenou součástí lidského jednání a zejména děti je ve svých hrách běžně využívají (Vojtěchovský & Vostrý, 2008, s. 19). To je ve vzdělávací praxi výhodné pro motivování žáků, ale nevýhodné pro hlubší didaktické porozumění živým obrazům. V praxi se totiž tyto principy zdají být samozřejmé, projevují se spontánně a obvykle není třeba věnovat jim zvýšenou pozornost. Expresivní zákonitosti a symbolizační pravidla se proto uplatňují vesměs jen intuitivně, bez hlubšího analytického náhledu. Tím však vzniká příznačná „slepá skvrna“: z okruhu pedagogické nebo didaktické pozornosti se vytrácejí poznatky o utváření vztahů mezi *subjektivní zkušeností žáka a objektivizovaným obsahem vzdělávacího oboru* v procesu učení; poznatky, které by mohly obohatit odbornou reflexi i hodnocení výuky a mohly by přispět ke zvyšování její kvality.

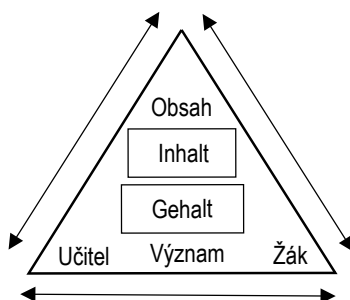
„Slepá skvrna“ ještě tíživěji postihuje výzkumy výuky, protože zřídka kdy věnují pozornost teoretickému výkladu metod utvářejících učební prostředí na pomyslném švu mezi specializovaným diskurzem oboru a žákovskou zkušeností. Právě na tomto „švu“ se však rozhoduje o úrovni kvality výuky a o jejím ohrožení tzv. *didaktickými formalismy* (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 372–414; Šalamounová et al., 2017, s. 250–251). Proto je existence slepé skvrny neblahá jak pro teorii, tak pro praxi.

Tato stat' si klade za cíl tuto slepou skvrnu nahlížet a osvětlovat. Naším záměrem je zkoumat a vyložit uplatnění živého obrazu ve výuce jako zvláštního didaktického prostředku, který poskytuje žákům příležitosti k poznávání obsahu oboru s oporou ve vlastní zkušenosti. Oborem, který v našem případě poskytuje obsah, je *dějepis*, a vzdělávacím cílem, k němuž má výuka směřovat, je utváření žákovy *historického vědomí* (podrobněji viz dále). Klíčovým problémem uplatnění metody živých obrazů ve výuce dějepisu je syntéza *fikční* (divadelní) a *faktografické* (historické) stránky tvorby scénického obrazu a narativů, které jej osvětlují. Napětí mezi divadelní fikcí a historickým faktem v živých obrazech je proto ohniskem našeho výkladu. S těmito počátečními předpoklady se budeme věnovat našemu konkrétnímu případu: výuce zaměřené na téma vraždy knížete Václava.

Metodologie

Metodologické pojetí této stati patří do oblasti transdisciplinárního didaktického výzkumu, který usiluje o zobecňování poznatků z jednotlivých oborových didaktik (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 13–15). Jeho úkolem je didakticky analyzovat a vysvětlovat procesy *instrumentalizace žákovské zkušenosti* (srov. Kvasz, 2015)² prostřednictvím žákovského řešení učebních úloh, k nimž řadíme i živé obrazy.

V učebním prostředí výuky se během řešení úloh transformuje obsah a ve vědomí žáků se utvářejí nové významové struktury: „sítě“ významů (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 102–108). Obecně vzato tedy dochází k významňování – sémantizaci – obsahu, resp. látky, která jej ve výuce reprezentuje (srov. Gruschka, 2013b; Hopmann, 2007; Midtsundstad, 2015).³ Německá didaktika tento proces chápe jako pohyb mezi věcnou reprezentací obsahu ve výuce (Inhalt) a žákovským porozuměním významu (Gehalt) a považuje jej za hlavní předmět didaktického výzkumu (viz obrázek 1).



Obrázek 1

Pohyb mezi reprezentací obsahu ve výuce (Inhalt) a žákovským porozuměním jejím významům (Gehalt) (podle: Hopmann, 2007, s. 116)

K instrumentalizaci žákovy zkušenosti dochází teprve tehdy, když sémantizace vzdělávacího obsahu co nejlépe vyhovuje svému ekvivalentu v předmětném oboru a zároveň je blízká žákově přirozené zkušenosti a motivaci. Jak vysvětluje Najvar (2017), tento proces nelze empiricky přiléhavě a teoreticky průkazně zkoumat prostřednictvím výzkumných metod založených na kategorizaci empirických dat, ať již v kvantitativním nebo v kvalitativním

² Jak zdůvodnil Kvasz (2015, s. 16, 144–145), přirozená lidská zkušenost je od instrumentální zkušenosti oborů oddělena mezerou či dokonce „propastí“, kterou musí novicové oboru – žáci – překlenout: musí instrumentalizovat svou zkušenost. Jde o proces, v němž se žák učí s porozuměním zvládnout symbolické a věcné nástroje – instrumenty – v příslušném oboru. Ve výuce se instrumentalizace zkušenosti jeví jako postup od „žákovi blízkých“ výrazových struktur v jednání a komunikaci k strukturám „žákovi vzdáleným“ – nástrojům oboru (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 37–39, 68).

³ Hopmann (2007, s. 117) konstatuje, že v průběhu sémantizace žák nabývá porozumění obsahu v učebním prostředí jakožto „vynořující se zkušenost, která je vždy situovaná v jedinečných momentech a interakcích“.

přístupu.⁴ Vhodnou metodou jeho zkoumání je kazuistika, přesněji *didaktická kazuistika* (Slavík, Stará, Uličná, & Najvar et al., 2017, s. 21–28). Toto tvrzení, které je pro náš metodologický přístup klíčové, zdůvodníme prostřednictvím termínu *relační změny*.

Kategorizace dat směřuje k určování četností opakovaného výskytu určité vlastnosti nebo její míry, takže je podkladem pro formulaci hypotéz a zjišťování pravidelných souvislostí mezi proměnnými. Neumožňuje však sledovat, vysvětlovat a hodnotit tzv. *relační změny*⁵ ve výuce. Relační změny jsou příznačné tím, že proměna dílčích prvků struktury obsahu v učebním prostředí a v myslích účastníků výuky je provázána pohybem v celé síti významových a logických souvislostí (Slavík, Stará, Uličná, & Najvar et al., 2017, s. 22).

Sémantizace (vzdělávacího obsahu žákem) a na ni navazující instrumentalizace (žákovské zkušenosti) v učebním prostředí jsou tedy relační změnou: při jejich výkladu nejde o izolované prvky obsahu, ale musí se rekonstruovat celá soustava významových a logických vztahů, jimž mají žáci porozumět v příslušném kulturním, resp. oborovém kontextu. K tomu nepostačuje analýza kategorizovaných údajů, ale je nutné prostřednictvím didaktické kazuistiky podrobně analyzovat a postupně objasnit významotvorný proces ve výuce.

Náš metodologický přístup k didaktické kazuistice se opírá o Yinovu (2014) koncepci kazuistik. Generalizační princip, na němž je založena poznávací hodnota kazuistik, Yin (2014, s. 146) vystihuje prostřednictvím zvláštního termínu – *replikace*. „Replikace“ je uplatnění teoretických konstruktů pro objasnění reálných případů. Jestliže je určitý teoretický konstrukt opakovaně užitečný pro interpretování konkrétních případů, pak se tím potvrzuje jeho potenciál pro zobecnění, platnost konstruktů se ověřuje, a dochází tedy k replikaci příslušné teorie, resp. jejích konstruktů. Uvedený

⁴ Pojetí kategorizace dat se sice v obou přístupech liší, ani v jednom však nedovoluje brát zřetel k utváření a k relačním změnám významových struktur ve výuce (viz dále v našem textu; srov. Najvar, 2017, s. 241).

⁵ Relační změny jsou nutnou podmínkou pro instrumentalizaci zkušenosti, protože bez nich není možné, aby žák postoupil od sobě „blízkých“ výrazových struktur ke strukturám „vzdáleným“, vztaženým k příslušnému oboru. Relační změny provázejí transformaci obsahu v učebním prostředí a svým charakterem podmiňují didaktickou kvalitu výuky. Uskutečňují se během komunikace a interakce „na podkladě vzájemných vztahů (relací) mezi různými momenty intencionálního uchopení obsahu (např. vnímání, imaginace, mluvení, psychomotorického jednání) a na základě obsahových transformací mezi nimi“ (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 132). Přitom se uplatňuje a zároveň utváří významová struktura („sít“) – *žňalost obsahu* uložená v paměti.

typ zobecňování, příznačný pro případové studie, Yin nazývá *analytická generalizace* (*analytické zobecňování*).⁶ Analytické zobecňování je dvoufázové. V první fázi je navržen soubor teoretických konstruktů a předpokladů, které organizují výzkumníkově vidění reality a jsou oporou pro analýzu a interpretaci faktů. V druhém kroku jsou teoretické konstrukty ověřovány při interpretování reality. Jsou podkladem jak pro analytické postupy, tak pro významové a logické uspořádání explanací.

Yin zásadně odlišuje analytickou generalizaci od zobecňování poznatků z kategorizovaných dat vzorku na příslušnou populaci (Yin, 2014, s. 98–102). Jedná se podle něj o zcela rozdílné koncepce – rozdílné „logiky“ – zkoumání: replikační logika (*replication logic*) analytického zobecňování oproti logice kategorizace a vzorkování (*sampling logic*).

Z Yinovy charakteristiky replikace vyplývá, že teoretické konstrukty v didaktické kazuistice usměrňují a organizují výklad od samého počátku, tj. již ve fázi pozorování a popisování výuky. Našimi výchozími teoretickými konstrukty jsou *sémantizace* a na ni navazující *instrumentalizace*. Tyto konstrukty zahrnují jak *subjektivní* aspekt – žákovskou zkušenost, tak aspekty *intersubjektivní a objektivizační* – obsah předmětného oboru.

Zkoumání *sémantizace* a *instrumentalizace* ve výuce je komplikováno tím, že nelze přímo pozorovat kauzální vztahy mezi vlastnostmi učebního prostředí a jeho vlivem na vědomí subjektu, tj. na proměny zkušenosti u jednotlivých žáků (Najvar, 2017, s. 220). Proto je nutné interpretovat z „povrchové“ podoby výuky, tedy z jejího popisu, „hloubkové“ mentální procesy (tj. posuny žáků od *Inhalt* k *Gehalt* a postupné zvládnutí instrumentů předmětného oboru žáky).⁷

To se neobejde bez kontextu, který interpretaci umožňuje. Tvoří jej dva typy oborů; jednak ty, které poskytují výuce *obsah*, za druhé ty, které tvoří zázemí pro způsob reprezentace obsahu – pro *metodu*.⁸ Souhrnně je budeme

⁶ Yin (2016, s. 105–106) formuluje požadavek: „Vytváření analytického zobecnění předpokládá pečlivě konstruované tvrzení [...], které bude odolné vůči logickým výzvám.“ A dále: „Závěry studie by měly ukázat, zda a jak empirické výsledky podporují nebo zpochybňují teorii“ (Yin, 2016, s. 106–107).

⁷ Interpretace musí pracovat jak s objektivizující perspektivou příslušného oboru (resp. oblasti kultury), tj. s hlediskem *ontodidaktickým*, tak se subjektivační perspektivou žáka: s hlediskem *psychodidaktickým* (Najvar, 2017, s. 241). Při odhadu subjektivačního žákovského hlediska se uplatňuje tzv. *analogické posuzování* (Janík et al., 2013, s. 222–223; Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 332): odhad skrze analogii s vlastní subjektivní *sémantizací*.

⁸ Kontexty oborů pro výuku jsou formálně určovány textem kurikula, který je pro výuku závazný (v prvé řadě kurikulární program – RVP), a učitelským záměrem pro realizaci kurikula.

nazývat *instrumentální kontext* didaktické kazuistiky. V našem případě se jedná o dějepis, jenž určuje *obsah* výuky, a o disciplíny studující expresivní tvorbu (zejména estetika, teorie umění), které vysvětlují *metodu* obsahové transformace.

Úkolem didaktické kazuistiky je zpracovat a zhodnotit vybrané poznatky z oborů instrumentálního kontextu pro didaktické explanační cíle. Instrumentálním kontextem je podmíněn *výběr teoretických konstruktů* pro replikaci a jsou z něj odvozena měřítka pro posouzení *věrohodnosti* kazuistiky, zejména její *korektnosti* a její *teoretické průkaznosti*.¹⁰

Kromě instrumentálního kontextu musí didaktická kazuistika zohlednit *kontext výuky*. Popis kontextu výuky vypovídá o tom, jaký vzdělávací obsah je předmětem analýzy a za jakých okolností byl realizován.¹¹ Kontext výuky udává měřítka pro posouzení *pravdivosti* kazuistiky a její *empirické přiléhavosti*.¹²

Didaktická kazuistika roste ze *spojitosti mezi instrumentálním kontextem a kontextem výuky*, aby objasnila transformace mezi (intersubjektivním) obsahem oboru a (subjektivním) obsahem žákovské zkušenosti (srov. Rusek, Slavík, & Najvar, 2016, s. 76). Považujeme to za její příznačný metodologický rys, který umožňuje transdidaktické zobecňování poznatků na analogické případy (tj. na případy, které se shodují v obsahových jádrech učebních úloh).¹³

⁹ Oborový kontext vztažený k obsahu se může od oborového kontextu vztaženého k metodě lišit, nebo naopak být shodný. V našem případě se oba kontexty navzájem liší.

¹⁰ Kritérium *korektnosti* žádá, aby interpretace výuky nebyly v rozporu ani s aktuálním stavem instrumentální praxe v oboru, ani s obsahem závazných kurikulárních dokumentů. Kritérium *teoretické průkaznosti* klade nárok na výklad faktů, který musí odůvodněně navazovat na zvolené teoretické konstrukty a prověřovat je (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 355–358).

¹¹ Kontext výuky může mít různě široký rozsah, protože je to abstrakce odvozená z pozorování vzdělávací reality a soustředěná kolem jádrového obsahu; může zahrnovat jen jedinou výukovou hodinu, ale i celou jejich soustavu (program) sjednocenou ústředním tématem. Chápeme jej jako tvůrčí *pedagogické dílo*, abstraktní, ale časoprostorově určený celek vztažený k určitému typu učební úlohy s jejími metodickými prostředky (Slavík, 1997, s. 16–17; Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 299–304).

¹² *Pravdivost* je shoda záznamu faktů s pozorovanou skutečností. *Empirická přiléhavost* kromě toho požaduje, aby výběr faktů odpovídal cílům výzkumu v návaznosti na jeho teoretický rámec (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 355–358).

¹³ Naše pojetí didaktické kazuistiky je v mnoha ohledech (zejména v teoretické bázi a v pojetí instrumentálního kontextu) blízké metodice 3A (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 351–358). Na rozdíl od metodiky 3A se však nebudeme věnovat zkoumané výuce se záměrem prozkoumat didaktické formalismy a navrhnout zlepšující alteraci pro vybrané kritické situace. Naše zkoumání je soustředěno pouze na způsob utváření učebního prostředí ve styku mezi specializovaným diskurzem oboru a žákovskou zkušeností.

Cíle kazuistiky

Cílem naší kazuistiky je replikovat a rozvíjet teoretické konstrukty, které umožňují zjišťovat, popisovat, analyzovat a hodnotit instrumentalizaci žákovské zkušenosti ve výuce dějepisu metodou živých obrazů. Informačním zdrojem těchto konstruktů jsou různé obory, ale jejich zpracování a explanační využití je podřízeno transdidaktickým nárokům. Očekáváme, že tím podpoříme zvyšování kvality výuky ve vzdělávací praxi, protože objasňujeme, replikujeme a rozvíjíme teoretické konstrukty, které umožňují prohlubovat reflexi a porozumění procesům sémantizace a instrumentalizace zvoleného výukového obsahu (srov. Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 355–358).

Instrumentální kontext kazuistiky

Východním oborem pro zkoumání živých obrazů je v našem případě dějepis, jenž určuje vzdělávací obsah. Cílem instrumentalizace žákovské zkušenosti v tomto oboru jsou enkulturační změny v historickém vědomí žáků. *Historické vědomí* představuje centrální teoretický konstrukt didaktiky dějepisu, cílovou dispoziční formu tzv. *historického myšlení*, jímž „se fakta vážou v jeden celek prostřednictvím převážně kulturních kontextů přítomné doby“ (Beneš, 2004).¹⁴

Historické vědomí musí být zakotveno ve *faktech* – ta jsou pro dějepis nezbytným předpokladem objektivizace. Izolovaná fakta sama o sobě však postrádají poznávací hodnotu, je nutné vzájemně je propojit do významové struktury v kontextu příslušného oboru. V dějepise významovou strukturu oboru utváří *historický narativ*. Klíčovou otázkou instrumentalizace žákovské zkušenosti zde proto je, jak propojit narativ s fakty (v jejich historickém, tj. místním a časovém určení), což je zásadní pro utváření historického vědomí žáků metodickými postupy. K nim patří metoda živých obrazů; „pozastavuje čas“ a může reprodukovat historickou situaci, takže dochází k plodné konfrontaci mezi historickým narativem a jeho zobrazením.¹⁵

¹⁴ Konceptuální východisko představuje metodický návrh Roberta Stradlinga (2003) předložený Radě Evropy. Dějepisné vzdělávání má být založeno nejen na vědomostech, ale i na dovednostech, nemá se vyhýbat citlivým tématům, má pracovat s ikonickými texty a archiváliemi, využívat simulace a hraní rolí, nabízet různé pohledy na danou historickou událost, využívat mimoškolní instituce a nové technologie.

¹⁵ Ve spojení s určitým obsahem se pro pojmenování živých obrazů také užívá označení *fotografie, sochy, zmrzlý obraz, voskové figuríny* atp. Tím se napovídá, že živý obraz spojuje ontologický aspekt výkladu obsahu (odpověď na otázku „co to je“) s aspektem epistemologickým (odpověď na otázku „jakým způsobem to poznáváme“). Volba označení by měla odpovídat sémantické struktuře výukového obsahu a tím by měla podporovat proces instrumentalizace žákovy zkušenosti.

Živý obraz je metodický postup, který propojuje historický příběh s obrazem v podobě *scény* či *výjevu*. Tento konstrukt vysvětlují Vojtěchovský a Vostrý (2008, s. 23): „...sledujeme-li výjev (scénu) z hlediska jeho/její podoby v daném okamžiku, máme co dělat především s *obrazem*; sledujeme-li jej z hlediska jeho vzniku a pokračování v čase, nemůžeme si ho odmyslet od nějakého aspoň potenciálního *příběhu*.“ Díky tomu mají živé obrazy značný didaktický potenciál, představují prostorově a výrazově strukturovanou konkretizaci myšlenky (Morganová & Saxtonová, 2001, s. 116). Poskytují žákům příležitost ke zkoumání vztahů mezi fakty, která mohou být zachycena obrazem, a jejich významovými souvislostmi zřetěženými v narativu, jenž je obrazem reprezentován. Relevantní informace je třeba vybrat, znázornit a následně popsat a zdůvodnit. Výsledkem je pojmová a obsahová syntéza učiva, která stojí na práci s žákovskými prekoncepty, na humoru a imaginaci, a ústí v pochopení a postupné osvojování pojmů a teoretických konceptů dějepisného učiva (Rodová, 2014, s. 162).

Didaktický potenciál živých obrazů lze využívat v různých oborech, mají tedy transdidaktické uplatnění. Živé obrazy však tím pro didaktiku nastolují otázky plynoucí z konkrétních oborů, které poskytují výuce obsah, v našem případě z oboru historiografie. Zdrojem těchto otázek je napětí mezi požadovanou *objektivitou* oboru a nevyhnutelnou *subjektivitou* jeho autorů i adresátů, včetně žáků od nejtělejšího věku. Historie se „nevypráví sama“, ale její narativy jsou autorským činem, takže i ona jako obor musí hledat přijatelnou míru mezi subjektivními interpretacemi a objektivními jevy (Doležel, 2008, s. 23–34). Směřuje se tu k vysvětlování a posuzování možností, zda to, co se reprezentuje živým obrazem, je *pravda*, *nebo fikce*: jde o scénování historického narativu, plně zakotveného ve faktech, nebo víceméně „jen“ fikčního narativu, fabulovaného do velké míry z autorovy osobní zkušenosti?

Doležel (2008, s. 126) vytýká pedagogice (spolu s žurnalistikou) povrchnost či nedbalost, když „radí čtenářům (či divákům), jak se mohou poučit z fikčních děl“ a když usiluje o „naivní používání fikce jako zdroje vědění o minulosti“. Tato kritika by mohla zahrnovat i živé obrazy. Pokusíme se vysvětlit a empiricky doložit, že *didaktické* zhodnocení vztahů mezi historickým poznáváním a fikčním dílem může být méně triviální, než Doležel v citované pasáži soudí.

V dějepise samotném panuje mezi fakticitou a fikcí nepřímá úměra, která zasahuje i do vztahů mezi objektivitou oboru a uplatňováním subjektivity žáků ve výuce: čím více je v narativu fikce, tím snáze žák při jeho tvorbě může uplatnit svou běžnou zkušenost, resp. subjektivitu, ale tím méně se bude muset vyrovnávat s nároky oboru na objektivizaci, znalost faktů a na užívání specifických oborových instrumentů při tvorbě historického narativu.

Chceme-li analyzovat a hodnotit realizaci metody živých obrazů, měli bychom se ptát, v jakém rozsahu jsme ochotni připustit a jak dobře jsme s to zdůvodnit fikční aspekty obraznosti při „živé“ ilustraci historického narativu. Přitom narážíme na klíčový problém „světatvorby“ (*worldmaking*; Goodman, 1996). Živý obraz expresivně vyjadřuje určitou představu o světě, kterou má jeho autor. V tomto smyslu svět nejenom tvoří, ale současně nabízí jeho poznávání. „Odkrytí zákonitostí zahrnuje jejich sestavení a rozvržení, rozpoznání schémat a struktur je do značné míry záležitostí jejich vymyšlení a vložení na sledované pole,“ píše k tomu Goodman (1996, s. 33). Jinak řečeno, poznávání závisí na světatvorbě. Jenom proto, jak níže zdůvodníme, může být *exprese způsobem poznávání*.

Palčivou otázkou však je stanovení kritérií a podmínek, za nichž expresivní světatvorba pomáhá žákům kultivovat a rozvíjet historické myšlení. Čím přesně se liší věrohodný a v dějepise využitelný živý obraz od „falešného zobrazení“? Jak rozlišit vhodné uplatnění metody od nezávazné hry, od „utajeného poznávání“? Tato otázka se přímo týká hodnocení *kvality výuky* a v jejím rámci spadá do problematiky tzv. *didaktických formalismů*.¹⁶ Výzkumy založené na jejich kategorizaci a charakterizaci dovolují výuku posuzovat i lépe analyzovat, avšak samy o sobě neumožňují zkoumat pozorované *relační změny*, jimiž ve výuce prochází oborový obsah během žákovského řešení učební úlohy. Proto cílem následujícího textu je vyložit *způsob sémantizace oborového obsahu* s ohledem na různé hodnotné *alternativy*, které podmiňují instrumentální kvalitu žákovského porozumění obsahu, a nakonec tedy i kvalitu výuky.¹⁷

¹⁶ Didaktické formalismy byly popisovány z různých pozic u nás i ve světě (Hejný & Kuřina, 2001, s. 149; Gruschka, 2013a, s. 280–281). Janík et al. (2013, s. 56, 200, 377) je obecně vymezili jako nesoulad (dezintegraci) mezi třemi klíčovými determinantami kvality výuky: (I) učebním obsahem, (II) žákovskou zkušeností, (III) společným jednáním žáků a učitele ve výuce. Didaktický formalismus tedy nastane, jestliže „myšlenkové procesy žáků nejsou napojeny na rozvíjení oborových pojmů“ a žáci nerozumějí spojitosti mezi svou přirozenou zkušeností a učivem, což bývá provázáno sníženou motivovaností k učení a poznávání (Šalamounová et al., 2017, s. 250–251).

¹⁷ Nejprůzračnějším jednoduchým příkladem různě kvalitních alternativ sémantizace oborového obsahu je proces žákovy hledání správné odpovědi na testovou otázku. Výběr odpovědi závisí na tom, jakou „sémantickou síť“ má žák ve své paměti k dispozici a jak s ní zachází, tj. jak sémantizuje obsah. Rozdíly ve výběru odpovědi, v její správnosti, korespondují s rozdílností užití sémantické sítě žákem při řešení testu. Mnohem komplikovanější, ale díky exteriorizaci myšlení lépe čitelný je průběh sémantizace v interaktivním učebním prostředí během intersubjektivního vyjednávání, zdůvodňování, argumentace.

Kontext výuky

Výukovým kontextem didaktické kazuistiky je tematický program *Václav a Boleslav – počátky českého státu* (dále též jen „program“). Program trvá 180 minut (tři vyučovací hodiny) a skládá se ze dvou částí – bloků, které jsou dále členěny do navazujících fází – kroků. První blok je zaměřen na vztahy v přemyslovské rodině na přelomu 9. a 10. století s cílem zavést a v paměti žáků fixovat jména jejích členů. Druhý blok zkoumá průběh vraždy knížete Václava. V RVP ZV přísluší k učivu *Křesťanství a středověká Evropa* v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*.¹⁸ V RVP G spadá do tematiky *christianizace* a jejího vlivu na utváření státnosti.

Naše kazuistika se opírá o systematicky reflektovanou zkušenost z výukových jednotek realizovaných spoluautorkou této studie. Poprvé byl program realizován v roce 1999 a dodnes (leden 2018) proběhl více než devadesátkrát. Z jeho celého rozsahu byly pro kazuistiku účelově vybrány a analyzovány realizace dvou výukových jednotek s různými věkovými skupinami. Z těchto jednotek vybíráme situace příznačné¹⁹ pro ilustraci a replikaci teoretických konstruktů.

Výukový kontext naší kazuistiky zahrnuje práci čtyřiceti šesti žáků (32 dívek a 14 chlapců) ve věkovém rozmezí 12 až 14 let, o jejichž činnosti ve výuce kazuistika vypovídá. Dramaturgická stavba programu vyhovuje požadavkům *kognitivně náročné práce* (Švaříček, 2011, s. 42–43)²⁰ a díky metodě živých obrazů podporuje kreativní dispozice žáků (Rodová, 2014, s. 11).

¹⁸ Výukový program čerpá z různých typů zdrojů. Záměrem je poskytnout žákům příležitost nahlížet do historických pramenů, zde zastoupených iluminací Gumpoldovy legendy a narácí Kristiánovy legendy (v překladu J. Ludvíkovského, 1978). Učitelův výklad se opírá o studii D. Třeštíka *Počátky Přemyslovců* (1997), didaktická úloha doplňování jmen je inspirována vzdělávacím textem H. Mandelové *Na úsvitu českých dějin* (1993).

¹⁹ Výběr situací odpovídá tzv. *intenzivnímu vzorkování* podle Pattona (1990, s. 169): situace intenzivně manifestují a ilustrují zkoumaný fenomén, ale nejedná se o extrémní případy.

²⁰ Učitel je zodpovědný za obsah výuky a za poznatky žáků, jejich úroveň by měl jasně hodnotit, a tím zvyšovat žákovo porozumění (1). Stanovení vhodné doby na přípravu odpovědi vede k vyšší kognitivní náročnosti procesu učení (2). Učitel poskytuje rovnocennou příležitost pro co nejvíce žáků (3). Poutavý výklad prohlubuje porozumění a zvyšuje zájem žáků (4). Učitel vysvětluje nové pojmy, zabývá se významem slov a pracuje s teoretickými koncepty, včetně mentálního mapování (5). Dochází k diskusi, která zahrnuje názorový střet a pečlivé argumentování ze strany žáků (6). Jsou jasně stanoveny a dodržována pravidla vzájemné komunikace (7).

Kazuistika se věnuje situacím vybraným z rozsáhlejšího souboru²¹ vyučovacích jednotek. Výuka byla zaznamenávána fotografiemi, audionahrávkami a terénními poznámkami, které zahrnují popis živých obrazů a popis chování a hlasitého uvažování žáků během jejich přípravy.²² Z těchto zdrojů v kazuistice rekonstruujeme proces výuky (její klíčové fáze) a vybíráme situace pro analýzu.

Ze všeho nejdříve si žáci musí osvojit „jazyk“ psychosomatického vyjádření, tj. divadelní způsob scénování, jímž se živý obraz realizuje. Zkouší možnosti tzv. *tělesného zastavení*: svalovou výdrž, rovnováhu a schopnost udržet výraz, což jde ruku v ruce s obsahovou analýzou ztvárňovaného tématu (Valenta, 2008, s. 160). To, jak objasníme, je důležitý předpoklad vzdělávacího využití exprese pro instrumentalizaci zkušenosti v oboru dějepis, protože tato metoda podle Valenty (2008, s. 160) zároveň umožňuje evokaci vlastní zkušenosti.

Následně se žáci rozdělí do skupin a společně tvoří seznam jmen prvních historicky doložených knížat, své znalosti srovnávají s podáním mnicha Kristiána a učitelovým výkladem. Poté vytvářejí živý obraz s názvem *Portrét přemyslovské rodiny*. Tělesné zastavení zaručuje pevný rámec úlohy, zároveň nebrání tvořivé práci s informacemi (Horká & Rodriguezová, 2013, s. 87–89). Expresse propojuje vyprávění mnicha Kristiána s osobní zkušeností žáků s rodinnými vztahy.

Druhý blok programu je věnován zkoumání průběhu svatováclavské vraždy. Sekvence živých obrazů zde slouží jako způsob zpracování posloupnosti děje (vraždy knížete), kterou žáci zobrazují jako „vývoj jednání v čase, prostřednictvím zřetězení příčin a následků“, případně pomocí „simultánní existence několika jednání“ (Barba & Savarese, 2000, s. 46). Jelikož většina situací naší kazuistiky (viz níže kap. II–V) vznikla v tomto bloku programu, popis jednotlivých kroků uvádíme dále v rámci objasňování jednotlivých výukových situací. Scénář programu vyšel knižně (Marušák, Králová, & Rodriguezová, 2008, s. 50–64).

²¹ Soubor je tvořen dlouhodobě a představuje záznamy práce účastníků výukových programů, kde živý obraz slouží k práci s různými historickými tématy (Rodová, 2014). Cílem je sbírat a popisovat způsoby, jak živé obrazy zachycují a vyjadřují historický narativ a jak fungují ve vztahu k sémantizaci a instrumentalizaci oborového obsahu. Data jsou sbírána průběžně od roku 2010.

²² Přepis audionahrávky byl analyzován formou otevřeného kódování (srov. Rodová, 2014, s. 27–32). Účelem kódování v naší kazuistice však není údaje kategorizovat, kódování je podkladem pro podrobný rozbor transkriptu, který umožnil vybrat příznačné situace, nejvhodnější pro analýzu a výklad.

Živý obraz jako metoda výuky dějepisu

Výkladem teoretické báze a vstupních pojmů instrumentálního kontextu jsme uzavřeli metodologickou a kontextovou část statě a v této kapitole přecházíme ke zkoumanému případu – výukovému programu *Václav a Boleslav, počátky českého státu*. Nejprve stručně popíšeme ikonický text, který je faktografickou oporou výuky a vizuálním podkladem pro tvorbu živých obrazů. Poté se budeme jednotlivě věnovat vybraným situacím, jejich didaktické analýze a transdidaktickému zobecňování.

Ikonický text – faktografická opora výuky

Oborový obsah byl žákům zprostředkován v podobě ikonického textu, který v sobě zahrnuje informaci o průběhu Václavovy vraždy. Jedná se o wolffenbüttelský rukopis Gumpoldovy legendy o sv. Václavu (obr. 2)²³, zhotovený



Obrázek 2

Vražda svatého Václava, wolffenbüttelský rukopis Gumpoldovy legendy

(Zdroj: https://cs.wikipedia.org/wiki/Svat%C3%BD_V%C3%A1clav#/media/File:Zab%C3%B3jst-wo_Wac%C5%82awa.JPG)

²³ Rukopis je dokladem vlivu otonské renesance na knižní kulturu pražského dvora začátkem 11. století. Datování rukopisu je určeno rokem 1006, kdy kněžna zemřela.

pro kněžnu Emmu, manželku knížete Boleslava II. Iluminátor zachytil děj *kontinuální metodou*,²⁴ v níž se vizualizace podřizuje narativu, nejde tedy o „fotografickou momentku“, ale o zobrazení průběhu děje.

Z toho vyplývá, že na obrázku není postav pět (jak se jeví na první pohled), ale pouze tři: kněz, kníže Václav a jeho bratr Boleslav. Postavy se objevují v časovém posunu: v centru obrazu vidíme Boleslava, jak drží lem Václavova pláště a druhou rukou se rozmachuje taseným mečem. Václav má hlavu obrácenou k Boleslavovi, rukou se dotýká dveří kostela, pozice jeho nohou naznačuje pohyb. Dveře z druhé strany přidržuje kněz. Vlevo vidíme Boleslava, jak leží na zemi, nad ním se sklání Václav. Drží ruku, ve které Boleslav svírá meč a pěstí míří na jeho hlavu. Václav zde má patrnou převahu, což potvrzuje i popis události v Kristiánově legendě (viz dále). Středověký výtvarník pro větší srozumitelnost označil postavy na obraze nad jejich hlavami jmény (boles, scs vencesla).²⁵

Metodický postup výuky usiluje o co nejlepší využití vizuálních opor v této středověké iluminaci. Téma je díky ní možné členit na jednotlivé narativní úseky, jejich obrazné ztvárnění je v rámci jedné školní třídy zadáváno všem skupinám žáků současně. Výsledkem práce žáků tedy je nejen série živých obrazů na stejné téma (název obrazů je pro všechny skupiny stejný), ale i několik variant této série, podle počtu skupin, které ve třídě vzniknou. To je metodicky důležitý moment, protože poskytuje možnosti pro porovnávání různých řešení téhož a pro kritické posuzování alternativ, které je kontrolované faktickými historickými poznatky.

²⁴ Jednotlivé děje nejsou vizuálně odděleny. Postavy jsou zobrazovány na jednotném, většinou zlatém pozadí, stojí na úzkém jevišti ve strnulém čelním postoji, jejich tváře působí neosobně (Harenberg, 1992, s. 229). Jedná se o tradiční způsob, který přejímali a rozvíjeli byzantští umělci: nechťeli zachytit pouze lidské tělo, ale také duši, dvojrozměrnost měla podtrhnout symbolický význam zobrazení (Pijoan, 1978, s. 49).

²⁵ Popis iluminace je výsledkem jejího opakovaného pozorování a zkoumání v rámci výukového programu. V učebnicích i odborných textech je obraz hojně citován, většinou však slouží jako prostá ilustrace, hlubšímu smyslu zobrazení není věnována pozornost (srov. např. Benda et al., 1984, s. 102–103; Spunar, 1987, s. 89; Třeštík, 1997 atd.). Pokud je smysl výjevu rozebírán, je přejímán popis, který uvádějí legendy. Patrný výškový rozdíl postav a další detaily zůstávají bez komentáře. Jako příklad významovosti iluminace může sloužit gesto Václavovy pravé ruky, která jakoby dosahuje na dveře: poloha prstů připomíná gesto žehnající. Ruka je oproti dalším částem těla disproporčně zvětšena, což lze sledovat i ve druhé fázi kontinuálního zobrazení, kdy jako pěst míří na Boleslavovu hlavu. Podle Baleky (2005, s. 75–76) má ruka v křesťanské ikonografii mimořádný význam, pravá ruka pak bývá „spojována s nebeskou sférou“.

Analýza výukových situací

Třída je rozdělena na malé skupiny, které mají čtyři až šest členů. Každá skupina dostane černobílou reprodukci iluminace wolfenbüttelského rukopisu Gumpoldovy legendy (Spunar, 1987, s. 89). Nejdříve mají žáci výjev prostě napodobit. Následně učitelka přečte úryvek z Kristiánovy legendy a žáci – ve shodě s kontinuální metodou – vytvářejí další dva obrazy, které budou odpovídat Kristiánovu podání: jeden aby výjevu chronologicky předcházel, druhý na něj navazoval.

Analýzu výukových situací opřeme o teoretické konstrukty, které dovoluují vysvětlit, jak se při plnění zadané úlohy navazuje na přirozenou zkušenost žáků a do jaké míry lze tuto zkušenost instrumentalizovat: napojovat na oborový obsah dějepisu. Východiskem je termín *scénování*.

I. Scénování jako svorník obrazu s příběhem

Scénováním se uvádí do středu pozornosti (na scénu) průběh událostí, přičemž každý moment scénování lze nahlédnout jako *expresivní zobrazení určité části příběhu*. Scénování je přirozenou součástí lidského bytí, protože kdykoliv během všedních situací může člověk zaměřit pozornost na jejich podobu, stát se jejich divákem a tím je pozdvihnout na pomyslné jeviště – uvědomit si jejich scéničnost.

Schopnost scénování a dovedností s ní spojených „cvičí“ žáci v první části programu. Musí se sami přesvědčit, že nejde o prázdnou exhibici. Cesta vede přes tělesné zastavení, které vyjadřuje mentální představu témat. Žáci si postupně uvědomují, že zastavení nese daleko větší emocionální náboj než běžné jednání (Morganová & Saxtonová, 2001, s. 117).

Zastavení je prvním krokem nácvičku expresivního vyjádření, protože klíčovou roli zde hraje vztah mezi *představou obsahu* a jejím *výrazem*. Schopnost vyvolat představu, fixovat ji v paměti, nacházet její varianty a zkusmo je realizovat je předpokladem vzdělávacího využití exprese při tzv. *expresivní experimentaci* (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015). Zkoušení a porovnávání alternativ slouží jako *poznávací motiv*: výzva k rozšiřování znalostí a podnět k diskusím (Hajdušková & Slavík, 2010; Slavík & Wawrosz, 2004, s. 175–176).

Čím je vnitřní představa přesnější, tím jasněji se zrcadlí v tělesném vyjádření a výrazu tváře. Žáci nejdříve pracují samostatně, pak ve dvojicích, a nakonec vytvářejí skupiny. Zadání soch a sousoší, které žáci tvoří, významově koresponduje se vzdělávacím obsahem programu (např. *kníže, žebrák, štít a meč, zezllo a koruna* atp.). Žáci si tak osvojují základní postupy divadelní exprese, seznamují se s principy divadelního vyjadřování, zejména se zkratkou a metaforou, která je podstatou exprese (živý člověk představuje *rolí*: neživou věc či abstrakci, zastavený pohyb vyjadřuje dynamiku jednání, výraz tváře vyjadřuje emoci atd.).

Výuková situace I.

Jako příklad procesu osvojování dovedností divadelního vyjádření uvádíme obrázky 3 a 4 – fotografie exprese ztvárňující autorskou představu obecného pojmu „kníže“ – vládce, panovník.²⁶ Prozkoumejme nejprve obrázek 3.



Obrázek 3

Kníže (první alternativa)

Zdroj: archiv autorů

Dívčiny obě ruce jsou otevřené dlaněmi nahoru, připomínají obecné vstřícné gesto, takže nepodněcují diváka k dalšímu porovnávání detailů, které by výklad lépe zaměřilo na historiografické souvislosti. Také úsměv rozptyluje pozornost – odkazuje spíše k aktuální situaci „předvádění se“, než by diváka vedl ke konfrontaci s historickými fakty. Tyto kritické postřehy ovšem mohou nabýt smysl pouze při porovnání s *alternativami* expresivního vyjádření téhož obsahu. Podívejme se proto na obrázek 4.

²⁶

Pojem *kníže* je tu žákům objasněn ve svém nejobecnějším původním pojetí jako označení vládce nad určitým územím a poddanými. Splývá tedy s jinými pojmy téhož typu, např. král nebo panovník. Teprve později učitelka objasňuje další významy, zejména s ohledem na rozdíl (pro vývoj českého státu klíčový) „kníže“ vs. „král“.



Obrázek 4
Kníže (druhá alternativa)
 Zdroj: archiv autorů

Dívka na obrázku 4 zřetelně odlišila gesto pravé ruky od ruky levé. Tím podněcuje diváka k hledání vhodné interpretace v historickém kontextu pojmu „kníže“ – panovník, k němuž se tato exprese vztahuje. Nabízí se výklad, že dívka drží symboly moci: v levé ruce žezlo, v pravé jablko. V této fázi programu klademe důraz na rozvoj schopnosti přiléhavé expresivní symbolizace, nejde nám ještě o přesná historická fakta. Proto žezlo a jablko chápeme jako obecné symboly vládařské moci, nepátráme po časovém rozmezí jejich užívání.

Výraz dívky je soustředěnější než v předchozím případě. Pohled stranou je upřený jakoby do dálky a doprovází jej střídmý úsměv. Dá se vyložit jako výraz typický pro portréty vladařů, mají-li u portrétovaného vystihnout schopnost státnické vize. Také držení těla lépe odpovídá typickému postoji středověké sochy.

Uvedenými dvěma příklady jsme chtěli již od počátku zdůraznit, že při interpretaci expresivního zobrazení je důležité pracovat s *komparacemi* různých variant téhož obsahu a věnovat zásadní pozornost *podrobnostem způsobu zobrazení* stejně jako *faktografickému kontextu*, v němž obraz vykládáme.

Příklady ilustrovaly způsob instrumentalizace žákovské zkušenosti především směrem k expresivním nárokům divadelního či dramatického oboru, přestože již měly nakročeno i k jeho historickému kontextu. To by však pro náš

případ nestačilo. Úkolem naší kazuistiky je vysvětlit, jak se principy divadelnosti či scénování mohou podílet na instrumentalizaci zkušenosti v jiném oboru – v oboru historie. Vyjdeme ze základního předpokladu, že prostřednictvím živého obrazu má být reprezentován historický obsah zachycený v historickém narativu vhodně opřené o fakta. Scéna, kterou žáci v živém obrazu předvádějí, tedy vychází z expresivních principů *scéničnosti*, resp. *divadelnosti*, má však přispět k žákovskému poznávání *historie*. Její poznávací funkci proto potřebujeme vyložit na rozhraní mezi poznávacími instrumenty divadla a dějepisu. K tomu využijeme teoretický konstrukt *exprese*. Živé obrazy charakterizujeme jako zvláštní druh exprese.

II. *Expresa jako způsob sémantizace*

Teorie exprese je pro náš účel vhodná proto, že vychází z antické tradice rozlišení dvou hlavních způsobů poznávání: poznávání založeného na obraznosti a vhledu, tzv. *aisthéta*, a poznávání zprostředkovaného pojmy – *noéta* (srov. Slavík, 2017). Jedná se o to, jak uchopit, vyjádřit a zprostředkovat obsah poznání tak, aby se o něm dalo mezi lidmi dorozumět a udávat důvody pro jeho výklad nebo využití. Oba způsoby poznání se doplňují, ale nejsou zaměnitelné.

Expresa je mediačním nástrojem poznávání *aisthéta*. Vyjadřuje a mezi lidmi zprostředkuje obsah *obrazným předváděním (exemplifikací) vzorků* vybraných *vlastností*, jejichž strukturu v expresivním díle lze významově interpretovat (Goodman, 1996, 2007). Expresa tímto způsobem tvoří *díla-věci*, které udávají význam prostřednictvím reference *A_rB*: A referuje k B (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 34). Příkladem je zobrazení ve wolfenbüttelském rukopisu (obrázek 2): dvě nakreslené figury (A) odkazují k (B), tj. k významu „člověk s mečem v ruce“.

Kdybychom se spokojili se samotným určením významu, relace *A_rB* by byla symetrická: A symbolizuje B a současně B symbolizuje A, takže A s B má shodný význam (Whitehead, 1998, s. 15). Nesmíme však zapomenout, že expresi je *autorské* vyjádření, jehož *způsob* nebo *styl* podmíněný *kulturním a historickým kontextem* je mezi různými případy nezaměnitelný. Proto má referenční model exprese složitější strukturu: A referuje k B způsobem Z v kontextu K (*A_rB*; Z, K). Relace *A_rB* se tím stane asymetrickou (Goodman, 2007; Perner, 1993).²⁷ Rozdíl mezi asymetrickým a symetrickým pojetím je pro vzdělávací funkci živých obrazů klíčový.

²⁷

Asymetričnost reference v expresi vyplývá z toho, že ve vztahu *A_rB* nelze zaměnit směr odkazování, chceme-li zohlednit *způsob a kontext výrazu*. Nakreslený člověk s mečem z wolfenbüttelského rukopisu symbolizuje každého reálného člověka s mečem způsobem (stylem) typickým pro kontext středověké kultury, nelze však „v opačném

Žák, který vstupuje na scénu a má vytvořit živý obraz, musí *sémantizovat* příslušnou historickou látku tak, že si *představí* odpovídající vlastnosti a jejich prostřednictvím *expresivně vyjádří významy*, které jsou pro něj důležité. Přitom musí integrovat různé složky zkušenosti (tzv. zdroje) do smysluplného celku (cíle: A_rB; Z, K) – do nové „sítě významů“. Tento expresivní proces, příznačný pro tvorbu metafor či trópů, nazvali Fauconnier a Turner (2002) v návaznosti na Lakoffa a Johnsona *konceptová integrace*. Během ní dochází k rekonstrukci zkušenosti, tj. k *relačním změnám* v sémantické síti paměti (Slavík, Chrz., & Štech et al., 2013, s. 190–199).

Klíčovým momentem konceptové integrace v pojetí Fauconniera a Turnera (2002, s. 40–50) je utváření integračního prostoru tzv. *elaborací* (elaboration), což je významotvorná syntéza všech relevantních informací z různých zdrojů, která je subjektem ověřována v simulačních představách, v pokusném jednání a v komunikaci. Elaborace je sémantizační proces, který dynamicky spojuje *subjektivní hledisko* (perspektivu tzv. první osoby) s hlediskem *objektivizujícím* (perspektivou třetí osoby). Nohavová (2017) vysvětluje, že toto spojení lze ozřejmit jako transformace mezi „osobním jazykem“ (vyjádření subjektivního vnímání nebo prožívání) a „objektivizujícím jazykem“ založeným na vědeckých principech komunikace.

Expresie je přirozeným východiskem pohybu mezi subjektivitou a objektivizací, protože během exprese a zejména při každé reflexi expresivního vyjádření obsahu autor musí do nutné míry zaujímat zobecňující hledisko, které je potenciálně společné i pro jiné lidi²⁸ (srov. Currie & Ravenscroft, 2011, s. 60–70). To je nezbytný první krok k *instrumentalizaci zkušenosti*. Při reflexi exprese se totiž zřetelně konfrontuje způsob zpracování osobní zkušenosti každého jednotlivého člověka s intersubjektivně sdíleným obsahem – s tím, co se obecně říká a společně vyjednává v pojmech (Nohavová, 2017). Příležitost k reflexi expresivního projevu se naskýtá právě při jakémkoliv „zastavení“ živého obrazu. Proto je tak důležité tuto dovednost cvičit.

směru“ tvrdit, že *každý* reálný člověk s mečem *stejným způsobem* (tj. ve vizuálním stylu středověké iluminace) symbolizuje příslušnou kresbu. Z toho plyne, že v referenčním vztahu A_rB lze sice A zaměnit s B s ohledem na *společný význam*, ale nikoliv vzhledem k *soustavě vlastností*, které můžeme pozorovat a jejichž výběr a uspořádání *podmiňuje styl artefaktu a ovlivňuje interpretaci jeho významů* (Slavík, 2017).

²⁸ Např. expresivní vyjádření subjektivního stavu naděje, lásky apod. sice může mít počátek ve spontánním projevu, ale jakmile má být vystaveno reflexi a případným relačním změnám („jak se vyjádřit přiléhavěji“), zřetelně se projeví, že se do něj promítají dosavadní znalosti pojmů, které jsou intersubjektivně sdílené, takže jejich smysluplné užití předpokládá nutnou míru empatie (srov. Slavík, 2017).

Výuková situace II.

Nyní ukážeme, jak probíhá sémantizace historického obsahu. Žáci dostávají do rukou černobílou kopii wolfenbüttelské iluminace a mají napodobit – reprodukovat, co je na obraze zachyceno. Jejich úkolem je vytvořit co nejvěrnější kopii. Dvojezměrný obraz mají převést do prostoru a zároveň mohou – podle vlastního uvážení – sami doplnit výrazy tváří, které na iluminaci (ve shodě s tradicí výtvarného kánonu) chybí. Pohybují se tedy v poli vymezeném objektivními vlastnostmi reprodukováného zobrazení a subjektivitou vlastního výrazu. Jakou situaci obraz vyjadřuje, je v tuto první chvíli vedlejší, cílem je přesné napodobení těch jeho vlastností, které žáci považují za klíčové. Historická situace zachycená v iluminaci je tedy zkoumána na základě přesného faktografického pozorování, které je expresivně vyjádřeno napodobením předlohy. Přitom se nelze vyhnout vcítění do postav na obraze.

Teprve když všechny skupiny naráz předvedou, co vytvořily,²⁹ učitelka nahlas přečte úryvek z Kristiánovy legendy. Žáci tak dostanou další dávku informací v podobě relevantního historického narativu. Dozví se, jak se situace, kterou prostě – někteří snad i bezmyšlenkovitě – napodobovali, vyvíjela, co vlastně znamená a co postavy, které představují, říkaly a jak jednaly. Dochází k propojení slovní a vizuálně obrazné složky informací, což žákům umožňuje elaborovat: dotvořit a současně interpretovat děj v podobě sekvence dalších dvou obrazů, které dostanou za úkol vytvořit. Tato další učební úloha přivádí do centra pozornosti *narativní aspekt zobrazení*, protože po žácích požaduje, aby předvedli chvíli před a chvíli po okamžiku zachyceném na výjevu. Bezděky se tím přibližují kontinuální metodě obrazového kánonu vyprávění. Výsledná trojice živých obrazů se stává předmětem předvádění, čtení a diskuse o možných významech. Relaçní změnu, která je výsledkem této fáze práce, žáci popisují takto: *Já jsem předtím nevěděl, že ten Václav přepral toho Boleslava ze začátku*, říká jeden žák sedmé třídy. Jeho spolužačka dodává: *Zapamatovala jsem si, že ten Václav byl zabíječ až na druhou ranu*. Jejich chápání běhu událostí se odráží od narativního podání mnicha Kristiána:

²⁹

Verze jednotlivých skupin se vždy mírně liší. Fyzické ztvárnění umožňuje drobné odchylky od obrazové předlohy. To však je vítaný podklad pro kritickou reflexi pozorování a pro hodnocení kvality alternativ. Ukazuje se míra pozorovací přesnosti a drobné výrazové posuny při tělesném vyjádření.

„...a máchnuv mečem [Boleslav], udeřil ho do hlavy, ale poněvadž tohoto [Václava] moc Páně chránila, stěží dokázal, že mu krev vytryskla. Neboť hrůzou nad krutostí svého činu byl ten bídník tak ochromen, že i když podruhé udeřil, s údivem shledal, že nedokáže nic, co by bylo hodno silného muže. A tu blahoslavený Václav, zachytiv svou rukou jeho obnažený meč, pravil: „Jak špatně jednáš, že mne zraňuješ!“ Když však zpozoroval, že on nikterak neupouští od započatého skutku, konečně ho uchopil, jak někteří praví, a sraziv ho k svým nohám, řekl: „Hle, vidíš ty, jenž ses svým vlastním rozhodnutím zahubil, jako maličké zvířátko bych tě mohl svou rukou rozmáčknouti, ale daleka toho budiž ruka služebníka božího, aby se poskvřnila krví bratrovou.“ A vrátil bratru meč, který mu odňal a maje ruku od něho již krví potřísněnou, rychle spěchal ke kostelu.“ (Ludvíkovský, 1978, s. 73)

S ním byli žáci předem seznámeni, nyní pomáhá doplnit a upřesnit obrazové vyjádření. Ukazuje se, jak propojení slov v podobě narativní látky s expresivním vyjádřením a jeho elaborování proměňuje jednotlivé body sémantické sítě představ žáků. Dokladem toho je přiznání jiného sedmáka: *Myslel jsem, že vlastně ten Boleslav tam vůbec nebyl. Myslel jsem, že vlastně ten Boleslav si najal akorát ty vrahy a [...] No a ty, ty je povražd... ty ho povražd... ty ho zabil.*³⁰

Jakmile se expresivní tvorba živého obrazu „zastaví“ a je možné porovnávat různé alternativy, vzniká příležitost k *reflexi*: k soustředěnému pozorování obrazu, k jeho analýze a interpretování. Živý obraz tedy představuje víceúrovňový systém, který dovoluje konstruovat poznání tím, že obsahuje multiperspektivní pohled a umožňuje zkoumat chronologickou posloupnost událostí nebo jakékoliv systémy tvořené hierarchií a vztahy (Rodová, 2014, s. 162).

V této fázi se uplatní výše zmíněný *referenční model exprese*, s jehož oporou můžeme zdůvodňovat vzdělávací funkci živého obrazu. Z modelu totiž vyplývá, že živý obraz je výrazový konstrukt (A), jehož významovému poukazu k B lze dostatečně porozumět pouze tehdy, když je interpretován v odpovídajícím kontextu (K). Nejzazší horizont tohoto kontextu je obvykle označován pojmem *svět*. Obsah, který žáci reprezentují v živých obrazech, se tedy dá vyložit jako smysluplný jen v kontextu světa, k němuž se příslušná scéna vztahuje. Tím se dostáváme k jádru našeho problému: k otázce, zda (či do jaké míry) máme expresivní vyjádření obsahu v živých obrazech pokládat za

³⁰ Legendy shodně uvádějí, že Boleslav byl činu přítomen. Starší legendy se snaží přesouvat vinu na zlé rádce, teprve mladší obviňují Boleslava přímo (Třeštík, 1997, s. 432).

reprezentaci nějaké části imaginárního *fikčního světa*³¹ nebo za *zobrazení historického modelu minulosti* (Doležel, 2008, s. 50–51).

III. *Expresa jako reprezentace světa*

Pro další výklad vyjdeme z teze Vojtěchovského a Vostrého (2008, s. 23), že scéna je zobrazením určitého momentu potencionálního příběhu – narativu. Scénování se tedy uskutečňuje jako proces v aktuálním čase: donekonečna dělitelná posloupnost situačních momentů. Mají-li žáci scénu, tj. živý obraz, záměrně vytvořit tak, aby to bylo možné pokládat za „zobrazení historického modelu minulosti“, musí konceptově integrovat své navyklé představy zobrazovaných vlastností s těmi poznatky, které jim nabízí obor dějepisu.

Užitečné schéma pro výklad tohoto procesu nabízí ve své teorii narativních struktur Chatman³² (2008, viz tabulka 1). V jeho pojetí lze scénu živého obrazu vyložit jako *substancí výrazu*, tj. soubor pozorovatelných vlastností obrazu. Obsah výrazu žák formuje na podkladě vlastních zkušeností s aktuálním světem, tj. se *substancí obsahu* (Chatman, 2008, s. 22). Aby však mohl vlastní zkušenost vyjádřit, musí ji předtím abstrahovat do ideální struktury, kterou každý symbolický projev „vtiskuje podkladové substanci“ (Lyons, 1969, s. 56, cit. dle Chatman, 2008). Přitom žák integruje *strukturu obsahu* (vycházející z osobní zkušenosti se světem) se *strukturou výrazu*, která má intersubjektivní povahu, protože „její prvky sdílejí narativy ve všech médiích“.³³

³¹ Pojem *fikční svět* založený na sémantice možných světů je plodně rozvíjen zhruba od 80. a 90. let 20. stol. zejména v teorii literatury v návaznosti na teorii narativu (Ryan, 1991) a v estetice (Walton, 1992). Doležel (2003, s. 30–31) vymezuje fikční svět jako „soubor neaktualizovaných možností“, přičemž fikční světy a svět aktuální mohou být spojeny *mezišvětovou totožností*: entity fikčního světa mohou mít své protějšky ze světa aktuálního. Náš přístup vychází z tohoto nejširšího pojetí, které přesahuje rámec teorie literatury. Záměrně neomezujeme fikční svět pouze jeho závislostí na textuře literárního narativu. Ve Waltonově (1992, s. 11, 23 aj.) a Červenkové (2003, s. 11) duchu jej vztahujeme i ke *scénování* nebo k *symbolické hře* vymezující generativní pole pro konstruování (poiésis) fikčního světa (podrobněji Slavík, 2006).

³² Stejně jako jinde při využívání inspirací z jiných oborů i zde přebíráme jen některé základní myšlenky, které integrujeme do vlastního transdidaktického přístupu.

³³ Jedná se o to, že *tenýž* obsah je možné srozumitelně vyjádřit *různými* způsoby, jejichž společným abstraktním východiskem je uspořádání části a celků nazývané *struktura*. Kupř. strukturu, jejímuž výrazovému plánu říkáme „obličej“, lze vyjádřit kružnicí s dvěma tečkami v horní části a příčnou čárkou v části spodní atp.

³⁴ Povšimněme si: kdybychom v uvedené větě vypustili příslovečné určení („na ilustraci“), pak v ní faktický soud nebude odlišitelný od jakéhokoliv soudu o aktuálním (tj. nikoliv fikčním) světě: „dva lidé ... drží v rukou meč“.

Tabulka 1

Schéma hlavních momentů tvorby nebo interpretování narativu prostřednictvím výrazového projevu (upraveno podle Chatmana, 2008, s. 22)

	VÝRAZ	OBSAH → významy
SUBSTANCE (pozorovaná prostřednictvím vlastností)	substance výrazu; předvedení, obraz	substance obsahu; aktuální svět
STRUKTURA („sémantická síť“ narativního přenosu)	struktura výrazu; abstrakce výrazů	struktura obsahu; abstrakce a generalizace

Konceptová integrace při tvorbě živého obrazu propojuje různé složky zkušenosti do výrazového celku. Lze si ji představit jako rekurzivní pohyb mezi všemi čtyřmi poli Chatmanovy tabulky v průběhu utváření scény živého obrazu a během jeho reflektování. Tímto způsobem se žákovské osobní zkušenosti se světem mohou propojovat s historickými poznatky.

V našem případě byla vstupním zdrojem historických poznatků ilustrace z wolfenbüttelského rukopisu – ta byla konfrontována s dosavadní žákovskou zkušeností. Ptáme se, kde při scénování živého obrazu začíná proces sémantizace, který by měl dospět do patřičné cílové kvality: k instrumentalizaci žákovské zkušenosti. Jejím východiskem by mělo být komparování poznatků z *historického zdroje* (modelu světa v minulosti) s aktuálním *autorským postupem* expresivní tvorby. Pouze prostřednictvím takové komparace je totiž možné posuzovat různé alternativy zobrazení, navrhopvat zlepšující alterace a vybírat z nich nejlepší varianty na podkladě *zdůvodňování podle pravidel dějepisu*. Přitom se neobejdeme bez funkční kooperace dvou výše uvedených typů relace ArB: symetrické vs. asymetrické.

Z okruhu působnosti *asymetrické* relace využijeme toho, že vlastnosti, které exprese předvádí, nelze srozumitelně interpretovat bez označení (denotace) v „opačném směru“ (Goodman, 1996, s. 144; 2007, s. 55–56). Jednoduše řečeno, vlastnosti obrazu můžeme sice vnímat i reagovat na ně beze slov, ale domluvit se o nich beze slov nejde. Abychom ale mohli takto slova použít, potřebujeme *symetrickou* relaci, která slučuje A s B pod *společný význam*. Jenom díky němu totiž můžeme navzájem porovnávat různé způsoby výrazové konstrukce pocházející z odlišných kontextů jako „totéž jinak“, tj. s tolerancí k rozdílům, které nebereme za podstatné.

Stanovením významů se nabízí možnost pronášet *faktické soudy* o expresivním projevu, např. „dva lidé na ilustraci drží v rukou meč“. Tyto soudy může každý vnímatel expresivního projevu *ověřovat a zdůvodňovat* do té míry, do jaké je on sám schopen expresi interpretovat a rozumět jí. To ovšem platí pro všechny soudy, nejenom pro soudy o expresi.³⁴

Výuková situace III.

Dokladem provazování historických poznatků s autorským řešením podoby živého obrazu je situace na obrázku 5. Na jejím rozboru ukážeme, jak je v praxi nezbytné propojovat symetrické pojetí reference s pojetím asymetrickým.



Obrázek 5

Napodobení výjevu z iluminace wolfenbüttelského rukopisu

Zdroj: archiv autorů

Kritická komparace faktů pozorovatelných na iluminaci je podpořena jednou zdánlivě komplikující „praktickou“ podmínkou zadání, která vyplývá ze skutečnosti, že ne vždy počet žáků ve skupině odpovídá počtu postav na iluminaci. Výchovně vzdělávací záměr v podobě užité didaktické metody se zde střetává s omezením daným faktografií historického pramene. V tomto případě měla skupina členů šest: pět vidíme zřetelně, šestou dívku, která představuje kříž na oltáři, zahlédneme vzadu, zcela vpravo. Vzniká problém v referenční symetrii *A:B*: počet objektů „na obou stranách“ reference a jejich význam přece musí být stejný.

Podmínkou vytvoření živého obrazu však je, že jej vytvoří všichni členové, nikdo nezůstane stranou. Tím se prvotní referenční samozřejmost při obsazování rolí do živého obrazu (každá lidská figura z iluminace má svůj protějšek v žakovské postavě) mění v problém. Díky němu je nezbytné „rozpojit“ symetrickou relaci a začít vysvět-

lovat jak *způsob*, tak *kontext* zobrazení. Problém v referenci vyžaduje jednak *zpřesnit pozornost k detailům* pozorovaného obrazu, jednak uplatnit *tvůrčí přístup* a vymyslet flexibilní řešení, které se nedostane do kritického sporu s fakty. Omezující podmínkou pro něj jsou na prvním místě fakta vyzdvížená přímo z iluminace, na místě druhém fakta z písemných historických pramenů, která se vztahují k téže situaci.

Skupina zachycená na obrázku 5 vyřešila úlohu objektivně a podnětně: „přebytečného“ člena obsadila do role středověkého iluminátora (na obrázku 5 druhá postava zprava).³⁵ Dívka se v roli iluminátora pohybovala mezi „zastavenými“ figurami, jako by je právě tvořila. Nejdříve začíná u Václava, pak maluje Boleslava a nyní se opět vrací k Václavovi – hlavnímu hrdinovi celého příběhu. Jako by iluminátor divákovi ukazoval, jak má sémantizovat, jak tvořit svou „sémantickou síť“: kam má zaměřit svou pozornost a o čem má přemýšlet. Iluminátor na scéně tak získává zvláštní a původně asi žáky nezamýšlenou úlohu: svou přítomností akcentuje jádro narativního děje. Jako by se pro diváka stal průvodcem postupu scénování událostí. Je to on, kdo výjev maluje a zároveň ukazuje, co je právě významné. Je tvůrcem a stává se i vykladačem. Kromě toho přináší podnětnou a pro žáky překvapivou výzvu k logickému přemýšlení: na iluminaci není její tvůrce vyobrazen, může však tato skutečnost být důvodem k chápání jeho role v živém obrazu jako fikce? *Nikolín, existence iluminace přece nutně předpokládá (presuponuje) faktickou existenci svého tvůrce.*

Podobu živého obrazu žáci vymýšleli a tvořili sice v živé diskusi, ale spontánně, a patrně bez hlubšího náhledu na vztahy mezi svou akcí a svými historiografickými znalostmi. Je úkolem učitele, aby v pravou chvíli – zejména při reflexi – na nápady žáků reagoval, uvedl je do širších faktografických souvislostí a v diskusi obohacoval a rozvíjel jejich historické vědomí.

35

Ze srovnání všech realizací živých obrazů v rámci našeho případu vyplývá, že toto řešení je ojedinělé. U ostatních realizací nadbytečný člen skupiny znázornil něco přímo viditelného na reprodukovaném obraze: dveře, věž kostela. Způsob, který nabídla tato skupina, v sobě nese ještě další podstatný prvek: jednoduchá chronologie obrazného vyprávění se rozdvouje v simultánní existenci dvou dějů, které divák může pozorovat současně (srov. Barba & Savarese, 2000), což představuje jeden z typických divadelních postupů. Žáci se k takovému způsobu vyjádření přiblížili intuitivně. Jde zřejmě o způsob lidskému uvažování vlastní a přirozený, napadne i nepoučené.

IV. Rozdílnost ve způsobu ověření faktických soudů: evidence vs. autentifikace

Jediný, ale zásadní rozdíl mezi soudem o faktech fikčního světa zprostředkovaných expresí a faktech reálných spočívá ve způsobu ověření: soud o reálném faktu lze potvrzovat, anebo vyvracet *evidencí* (zjištěním založeným na pozorování reálného jevu), fikční fakt evidenci neumožňuje. Důvodem je, že fikční fakt závisí na určení *role*, kterou „jako“ představuje (Walton, 1992, s. 13–69; Tichý, 1996, s. 79–96).³⁶ Proto ověření *fikčního* faktu záleží na tom, zda jeho exprese je pro vnímatele dost působivá a je-li věrohodná v kontextu příslušného fikčního světa (včetně *mezisvětové totožnosti*).³⁷ Takový typ ověření nazývá Doležel *autentifikace*³⁸ (srov. Doležel, 2003, s. 150; 2014, s. 12).

Rozlišením dvou typů ověření, *evidence* vs. *autentifikace*, získáváme důležité kritérium pro náhled na kvalitu sémantizace dějepisné látky prostřednictvím živých obrazů. Živý obraz jako každý výrazový projev s potenciálním významem lze interpretovat v kontextu *možného světa*. Ten nemusí být (jen) fikcí, ale *může jí být, dokud není ověřen evidencemi*. J. S. Bell (1989, s. 359) ve svém článku o možných světech kvantové mechaniky píše: „Zvažujeme-li spektrum možných zákonitostí, můžeme se zabývat spektrem možných světů, které ve fyzice jsou svobodnými výtvoři lidské mysli, avšak mají odpovídat pozorovaným jevům.“ Doležel (2008, s. 51) k tomu dodává: „Podobně i historikové konstruuji modely minulosti s nadějí, že jejich příběhy ‚mohou být pravdivé‘.“ Jinak řečeno, model minulosti v kontextu historiografie je hypotézou, která má být ověřena evidencí.

Výuka nemá ambice „konstruovat modely minulosti“, tj. získat nové poznatky pro obor historie. Její cíl je jiný: *rozvíjet instrumentalizaci žákovské zkušenosti v oboru historie*. Proto je důraz položen nikoliv na samotné zjištění faktů a získání historiografických poznatků, ale na *vzdělávací zhodnocení* způsobu

³⁶ Z logického hlediska identifikace fikční entity neprobíhá na úrovni *de re* (tj. určení samotné věci), ale na úrovni *de dicto*: identifikuje se výhradně *role* představovaná věcí, nikoliv sám nositel role, tj. reálná věc nebo bytost (srov. Tichý, 1996, s. 79–96; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 126–127). V případě divadelní role, v níž je uvedený rozdíl zřejmý z rozlišení reálného jména herce/herčky od jména divadelní postavy, kterou představuje. Walton (1992, s. 11, 23 aj.) označuje tyto věci s dvojitou identitou termínem *propy* – nástroje pro tvorbu (poiésis) fikčního světa (podrobnější výklad pro didaktiku srov. Slavík, 2001, s. 122–132).

³⁷ Mezisvětová totožnost (viz pozn. 31) je nutným doprovodem fikčního světa, jehož konstrukce vždy vyžaduje základní oporu ve zkušenosti s aktuálním světem, který jí poskytuje „výchozí smyslový materiál“.

³⁸ Termín *autentifikace* zde opět chápeme širěji než jen v okruhu literárněvědné problematiky, analogicky jako dříve zmíněné širší pojetí fikčního světa v návaznosti na Waltona (1992) a Červenku (2003).

myšlení, jednání a vědecké komunikace v příslušném oboru, v našem případě v dějepise. Cílem je, aby se žáci učili přesahovat horizont své subjektivní zkušenosti směrem k rozvíjení své počínající instrumentální zkušenosti historiků, resp. občanů čerpajících z historie závažná poučení. *Způsob ověřování faktů* kontrolovaný nároky oboru dějepis je přitom hlavním vzdělávacím nástrojem.

V principu jde o to, aby se žáci naučili reflektovat a kriticky zvažovat vztahy a proporce mezi ověřováním *evidencí*, zakotveným v historických faktech, a ověřováním *autentifikací*, zakotveným v jejich představivosti. Při autentifikaci se mohou lidé shodovat díky svému společnému antropologickému, resp. psycho-socio-somatickému ustrojení. Ani v historii, stejně jako v jiných sociohumanitních vědách, totiž nelze ostře separovat „úzké spojení osobních, privátních příběhů se společenskými událostmi doby“ (Doležel, 2008, s. 102; v širších souvislostech srov. Skovajsa, 2013³⁹). Tím se ve výuce (ale do nemalé míry i v samotném oboru dějepis) otevírá prostor pro zvažování, jak by se určitá historická scéna mohla v minulosti odehrát, je-li utvářena skutečnými lidmi.

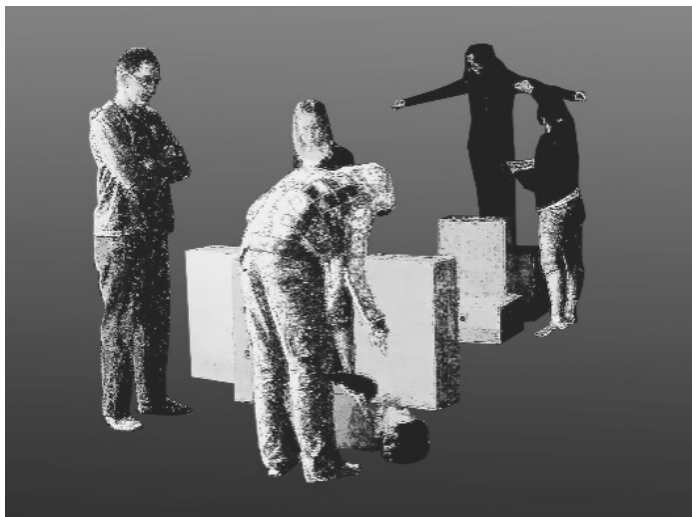
Historická faktografie se zde včleňuje do narativního celku prostřednictvím imaginativních operací, které nejsou a nikdy nemohou být zcela podpořeny evidencí. Mohou však být zdůvodňovány v rekurzivním pohybu mezi autentifikací a evidencí a kontrolovány v rámci faktických a logických omezení, v nichž operuje tvořivá imaginace zasazená do kontextu příslušného oboru, zde dějpisu. Rozhodování o přípustnosti určitých proporcí mezi ověřováním evidencí a ověřováním autentifikací pro obor dějepis náleží odbornému společenství historiků. Ze *vzdělávacího* hlediska je podstatná jejich souvztažnost spolu s nutností naučit žáky *kriticky posuzovat a v argumentaci zdůvodňovat* jejich proporce a jejich vzájemné doplňování.

Výuková situace IV.

Pohyb mezi evidencí a autentifikací můžeme pozorovat v případě uvažování skupiny sedmáků při reflexi živého obrazu zachyceného na obrázku 6.

³⁹

Skovajsa (2013, s. 111–119 aj.) poukazuje na potřebu chápat obecné teorie o společnosti a kultuře s nezbytnou oporou o porozumění konkrétním jedincům, jejich jednání a „jim zakoušeným subjektivním významům“.



Obrázek 6

Závěrečný živý obraz celé sekvence

Zdroj: archiv autorů

Výjev zachycuje moment, který Kristiánova legenda popisuje takto: „A tehdy vyběhl celý zástup zlosynů ze svých úkrytů a s mnoha meči a kopími proti němu vyrazivše a těžkými ranami se naň sápajíce, zahubili ho přede dveřmi chrámu.“ (Ludvíkovský, 1978, s. 74–75)

Vidíme šest postav (o jednu více než na iluminaci), zároveň však pouze tři nacházíme v evidenčním zdroji: Boleslava, který stojí vlevo se založenýma rukama, ležícího Václava a kněze, který stojí za dveřmi kostela. Nad Václavovým tělem zády k divákům se sklání člen Boleslavovy družiny (který není na iluminaci, ale o „družinících“ mluví narativní pramen). Poslední dvě figury zobrazují fakty, které do živého obrazu žáci sami včlenili: vidíme postavu iluminátora, jak maluje kříž, symbol křesťanské víry, možná přímo figuru Ukřižovaného.

Žáci zde rezignovali na původní zadání: přidali další fakta nad rámec pozorované iluminace – ani iluminátor, ani kříž či Ukřižovaný (kromě malého křížku na věži kostela) na iluminaci nejsou. Toto odchýlení od pozorovaných faktů však přineslo nečekaný významový akcent: „výmysl“ žáků dobře posloužil didaktickému záměru přiblížit ideový kontext historické doby, kdy na naše území pronikalo křesťanství.

Okamžik, kdy v obraze završující celou sekvenci dívka v roli iluminátora přechází k dívce představující kříž, aby ji „jako“ malo-

vala, mimoděk podtrhuje symboliku a ideové poselství Václavovy vraždy tak, jak je líčí mnich Kristián:

„A tehdy na tom zápasišti jeho svatá duše vysvobozená z vězení tohoto světa a krví oslavená odešla vítězně k Hospodinu, dne 28. září, zatím co se nebe radovalo a země plakala, léta od vtělení božího devátistého dvacátého devátého.“ (Ludvíkovský, 1978, s. 75).

To odpovídá historické interpretaci: Václav zemřel pro svoji víru, a tak se stal ideovým zakladatelem státu, postavou mocného duchovního obsahu a významu, „bez sv. Václava [...] počínaly by se dějiny české [...] až v době Boleslavů“ (Pekař, 1990, s. 8–9).

Kdyby žáci v tomto případě při konfigurování živého obrazu neuplatnili „svobodnou obrazotvornost“, lépe by snad respektovali v iluminaci pozorovaná evidentní fakta, ale současně by přicházeli o širší interpretační kontext. Jejich postup proto upomíná na Panofského (1981) rozlišení *ikonografie* od *ikonologie*: ikonologická syntéza založená na znalostech o dané historické epoše překračuje ikonografickou analýzu tím, že interpretuje obecnější symbolické hodnoty uměleckého díla s oporou o tzv. *syntetickou intuici*. U žáků se jistě jedná o pouhý zárodek syntetické intuice historika, ale právě tyto „zárodky“ by učitel měl u svých žáků pozorně vnímat, rozvíjet a kultivovat v kontextu svého předmětného oboru.

Za příklad syntetické intuice historika lze považovat Třeštíkovo vysvětlení poněkud nelogického průběhu Václavovy vraždy, kterou domýšlí jako „filmovou sekvenci bez komentáře“, s níž jsou žáci seznámeni na konci programu.⁴⁰ Vědec nechce „snímat z Boleslava nařčení z vraždy“, chce jen poukázat na to, „že bychom neměli příliš spoléhat na chápání Václavova zavraždění jako pečlivě plánované akce, jak nám to předkládají legendy“, což mělo sloužit ideji, že Václav zemřel pro víru (Třeštík, 1997, s. 435).

⁴⁰ „Vidíme přicházet Václava, který se ve vratech ohrady kostela setkává s Boleslavem. [...] Boleslav [...] v afektu vytasí meč. Rozmáchně se na bratra, ale asi ho ani neudeří nebo jen tak, že rána sklouzne po kožichu [...]. Václav mu meč vykrouť a povalí ho na zem, takže když na Boleslavovo vyděšené volání o pomoc přiběhnou jeho družiníci, vidí, že jejich pán leží na zemi a nad ním stojí Václav s mečem v ruce. Co si mohou myslet? Samozřejmě [...], že jim Václav vraždí pána. [...] Pak se dá Václav na útěk do kostela [...]. Zde spatřujeme očividnou hagiografickou chybu [...]. Světec přece musí po mučednické smrti toužit a ne před ní utíkat! Autor legendy byl k ní donucen [...] skutečností, že průběh vraždy byl obecně znám a nebylo možno zamlčet, že Václav byl zabit na útěku. Tomu, že se nejednalo o připravenou léčku, nasvědčuje i samotný průběh děje. Kdyby tomu tak skutečně mělo být, bylo by nepochopitelné, proč se s Václavem utkává Boleslav samotný, a teprve když neuspěje, musí přivolávat své lidi, kteří očividně ani jeho setkání s Václavem neviděli [...]. Tak se přece připravované vraždy nepáchají.“ (Třeštík, 1997, s. 434–435).

Ve světle těchto úvah se živý obraz jeví jako specifický amalgám spojující „svobodnou obrazotvornost“ exprese s ukázněností ověřování badatelských konstrukcí „modelů minulosti“. Na rozdíl od samotného oboru historie nemá didaktika, a spolu s ní učitel dějepisu, ambici samostatně ve výuce ověřovat historiografické hypotézy, ale klade si za cíl učit žáky vědeckému pojetí historického myšlení a tak instrumentalizovat jejich zkušenost.

Podstatné pro rozlišení, zda interpretace živého obrazu obстоjí jako věrohodný zdroj pro instrumentalizaci žákovské zkušenosti v dějepise, je *existence specifických omezení*, tj. nároků, které odpovídají „standardním principům získávání historického poznávání“ a které se „musí podrobit epistemologii historiografie“ (Doležel, 2008, s. 126–127). Kdybychom na tvorbu živého obrazu nekladli žádná omezení, zůstal by jen „svobodným výtvozem lidské mysli“ a konstrukcí fikční verze světa, kterou by žáci mohli svobodně fabulovat výhradně na podkladě vlastní zkušenosti a fantazie. Můžeme pak o nich uvažovat jen jako o konstrukci „minulosti, která se nestala“ (Doležel, 2008, s. 112) a z pohledu didaktiky dějepisu jako o didaktickém formalismu (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 386–397).

V. Protifaktové myšlení jako koncepční opora instrumentalizace žákovské zkušenosti

Pokud tvorbu živého obrazu vztáhneme k nějakému historickému modelu minulosti, můžeme na něj uplatnit principy takzvaného *protifaktového myšlení*. O něm Doležel píše, že „silou představivosti konstruuje ne-aktualizované alternativy aktuálního světa a dosahuje tak rozmanitých účelů“ (Doležel, 2008, s. 113). Na tomto základě můžeme chápat historii jako nepřetržitý proud faktických událostí, které mohou mít svoje nerealizované alternativy. Tyto nerealizované alternativy můžeme jednoduše charakterizovat tak, že se udály jinak než ve skutečnosti: jsou protikladem faktu, *protifaktem*⁴¹ (Doležel, 2008, s. 116).

Princip protifaktového myšlení založený na formulaci a analýze protifaktů může ve vzdělávání sloužit jako silná opora pro instrumentalizaci žákovské zkušenosti. Spadají totiž do klíčové oblasti badatelského myšlení založeného na tvorbě a ověřování hypotéz. Jeho základem je kondicionál: „kdyby se daná akce nebyla uskutečnila“ (von Wrigh, 1974, s. 41). To znamená, že

⁴¹ Doležel (2008, s. 117) charakterizuje protifakty s ohledem na jejich podnětnost pro historické myšlení: „protifaktové historické narativy simulují minulost tím, že nám představují alternativy protikladné k tomu, co se aktuálně stalo, mění aktuální dějinnou událost v její opak... a potom zvažují, jak by se lidské dějiny mohly vyvíjet po takovém protifaktovém zvratu.“

protifakt má povahu alternativní hypotézy o stavu věci, např. „kdyby byl Hitler vyhrál válku, Němci by osídlili slovanský východ“ (Doležel, 2008, s. 115). Analytické posuzování poznávací hodnoty protifaktu zároveň vyvolává nárok na další poznatky, které jsou nutné pro racionální zdůvodňování faktických nebo hodnotových soudů, které se k protifaktu vztahují.⁴²

Z uvedených důvodů práce s protifakty představuje neodmyslitelnou součást výuky dějepisu (včetně metody živých obrazů). Zejména u václavského tématu, kde jsou prameny torzovité, někdy si odporují anebo zcela chybí. Třeštík (1997, s. 14) připouští, že „pravdu o minulosti nikdy nepoznáme, můžeme ji jen napodobovat, simulovat, vytvářet její obrazy“ a, dodejme, ověřovat je.

Výuková situace V.

Příklad protifaktového uvažování v rámci naší výuky ukážeme na postavě kněze.⁴³ Jeho účast na vraždě žije v obecném povědomí a přisuzují mu ji i legendy. Kristián popisuje knězovo jednání takto: „Neboť kněz onoho kostela [...] hned jak spatřil muže božího přícházeti, podle příkazu zločinců zavřel dveře kostelní.“ (Ludvíkovský, 1978, s. 73)

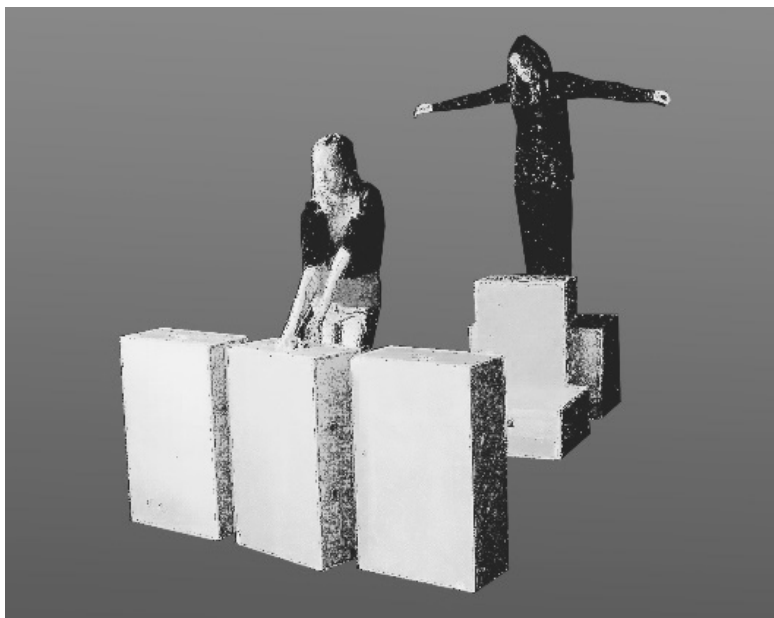
I další legendy jej označují za spoluvíníka, který o vraždě věděl předem a podílel se na ní. Podle Třeštíka není však jeho podíl na vraždě jednoznačný, motivy jeho jednání vysvětluje s mírným, ale podstatným posunem. Domnívá se, že kněz dostal příkaz, aby nechal dveře kostela zavřené. Václav by v něm tak nemohl najít azyl.⁴⁴ „Že by je Krastěj uzavřel před prchajícím knížetem, není pravděpodobné. Zřejmě je zamkl již dříve, jak mu bylo přikázáno“ (Třeštík, 1997, s. 432–433). Třeštíkovu zdůvodňování by vyhovoval i údaj, který najdeme v *I. staroslověnské legendě*: „je to právě Krastěj, kdo společně se zarmoucenou Drahomírou uloží Václavovo tělo do kostela“ (Králík, 1969, s. 56–57).

⁴² Pro vzdělávací disciplíny hraje zásadní roli kritérium hodnocení užitečnosti protifaktů nazývané *plauzibilita*. Toto kritérium uspořádá protifakty „podél škály definované stupněm jejich pravděpodobnosti v aktuálním světě“ (Doležel, 2008, s. 115). Plně plauzibilní protifakty jsou v každém případě pravdivé, ale málo podnětné („jestliže tento obraz nemaloval malíř X, namaloval ho někdo jiný“). Naopak neplauzibilní protifakty mají nulovou pravděpodobnost, podněcují především jen fantazii a též nejsou dost dobře využitelné pro podporu instrumentalizace žákovského myšlení ve vědních oborech. Plauzibilní protifakty mají vysokou pravděpodobnost, protože mohou být potvrzovány určitými evidencemi z aktuálního světa historie. To znamená, že vyžadují kritické studium historických faktů a jsou nejlépe využitelné pro rozvíjení instrumentální zkušenosti.

⁴³ *I. staroslověnská legenda* uvádí, že se jmenoval Krastěj (Králík, 1969, s. 56).

⁴⁴ Le Goff (1991, s. 624) uvádí, že „stačilo, aby pronásledovaný sáhl na klepadlo dveří nebo se [...] chytil sloupu, a už unikl svým pronásledovatelům“.

Na iluminaci nelze jednoznačně rozpoznat, co kněz s dveřmi právě dělá. Zda je přidržuje, zavírá či dokonce otevírá. Žáci zde dostávají velkou volnost ve zvažování alternativ možného světa a v navrhování potenciálních protifaktů: co by se stalo, kdyby kněz jednal jinak. Učitel spoléhá na jejich pozorovací schopnosti a vcítění, přitom nesmí překročit rámec známých faktů, které poskytují oba používané prameny.



Obrázek 7

Kněz drží dveře kostela

Zdroj: archiv autorů

Způsob, jakým žáci kněze zpodobnili ve výukové situaci na obrázku 7, ctí jeho nejasnou úlohu. V předcházející sekvenci bylo vidět, jak se modlí u kříže zády k divákům, ten představuje dívka s rozpaženýma rukama. Kněz se nyní přesunul ke dveřím kostela, které představují dřevěné bedny. Knězovo gesto vyjadřuje, že dveře zavírá, z jeho výrazu ale nepoznáme, zda ví, co se děje venku. Může také jen zodpovědně plnit nařízené povinnosti a být tímto úkolem plně zaujat. To vyjadřovaly i žákovské interpretace při reflexi tohoto živého obrazu. Takto nejednoznačná a současně pronikavá interpretace knězova jednání, která zároveň přesně napodobuje zobrazení předlohy, je podnětná pro rozvíjení kritického historického myšlení, ale v jiných

realizacích programu se již nevyskytovala. Žáci tíhli k jednoznačnějšímu znázornění jeho vztahu k událostem: buď je spolčen s útočníky, nebo je vývojem situace překvapen.

Smyslem diskuse o významech živého obrazu, které se vztahují k rozhodování zobrazených postav, je ukázat různé možnosti *motivů jednání* zkoumaných osob. Z teoretického hlediska se jedná o *expresivní experimentaci* zaměřenou na zkoumání procesů tvorby tzv. *základních metafor* ilustrujících mimo jiné základní rysy lidské povahy, která se mnohdy podstatným způsobem podílí na průběhu lidských dějin⁴⁵ (srov. Lakoff & Johnson, 2002; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013). Právě prostřednictvím expresivní experimentace, jak jsme ji popsali ve výukové situaci V., tj. experimentace, která připouští lidský rozměr historie, a proto zvažuje hypotetické varianty „co by se stalo, kdyby“, se žáci učí reflektovat a kriticky posuzovat vztahy a proporce mezi ověřováním *evidencí*, zakotveným v historických faktech, a ověřováním *autentifikací*, zakotveným v přijatelnosti fikce.

Diskuse

Yin (2016, s. 106–107) požaduje, aby závěry kazuistiky nejenom ukázaly míru podpory nebo zpochybňování teoretických konstruktů, ale také podaly návrhy a hypotézy „na vyšší koncepční úrovni, než je výklad jednotlivých případů“. Z toho důvodu v diskusi nabízíme teoretický model exprese, který poskytuje obohacenou, pro didaktiku příhodnější variantu původního Goodmanova modelu (srov. Nohavová, 2017; Slavík, 2017; Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 230–236).

Náš návrh změny vychází ze zvláštního charakteru klíčových konstruktů *sémantizace* a *instrumentalizace*. Ty, jak jsme vysvětlili, zahrnují *subjektivní* aspekt – žákovskou zkušenost, spolu s aspektem *objektivizačním*, *intersubjektivním* – obsahem předmětného oboru. Původní Goodmanův model explicitně nezahrnuje hledisko subjektu, a proto považujeme za vhodné ho pro *didaktický*

⁴⁵ Základní metafory jsou založeny na nejhlubších psychosomatických základech konceptové integrace odvozených z dojmů výšky a hloubky, měkkosti a pevnosti, vzpřímení a poklesu atp. Z nich se mimo jiné odvozuje pochopení pro hlavní rysy lidské povahy, které do značné míry rozhodují o průběhu historie, ale různí lidé na ně mohou mít různé náhledy. Např. Ludmila působí jako přísná žena, která je schopná tvrdě prosazovat vlastní vůli, vedle níž Drahomíra působí opuštěně a ztraceně; jindy je Drahomíra zobrazena jako intrikánka, vedle které má Ludmila málo šancí (srov. Horák & Rodríguezová, 2013, s. 87–90; Marušák, Králová, & Rodríguezová, 2008, s. 64).

výklad o toto hledisko doplnit.⁴⁶ Navrhujeme novou podobu modelu, který hledisko subjektu zahrnuje s poukazem na *autentifikační dimenzi* ověřování faktů. Schéma tohoto inovovaného modelu ukazuje tabulka 2.

Tabulka 2

Schéma pro výklad dvou dimenzí ověřování exprese: objektivizační, autentifikační

Objektivizační/intersubjektivní dimenze (typy reference A+B)	Autentifikační dimenze (komponenty subjektivní zkušenosti a osobních dispozic)
EMPLIFIKACE Předvedení vlastností zpřesněné denotací.	KONSTRUKTIVNÍ Dispozice předvádět pozorované vlastnosti.
DENOTACE Jmenovité označení, tj. symetrická reference.	TEMATICKÁ Dispozice jmenovitě označit objekt nebo vlastnost.
EXPRES Předvedení zpřesněné interpretací s dvěma možnostmi ověření: autentifikací a evidencí.	EMPATICKÁ Dispozice zaujímat zobecňující hledisko, které simuluje nebo hypoteticky odhaduje stav druhého.
	PROŽITKOVÁ Dispozice představit si a uvědomit si vlastní stav.

Základní rozdíl mezi oběma modely spočívá v rozlišení *dvou* autentifikačních komponent, které jsou nezbytné pro plnohodnotnou expresi. Ta totiž od svého autora nebo vnímatele vyžaduje nejenom schopnost prožívat dojmy z expresivního artefaktu, ale především schopnost vycitňovat souvztažnost a zároveň také rozdíl mezi svým prožíváním a stavem vyjádřeným a objektivizovaným v expresivním artefaktu. Např. jakékoliv zobrazení mrtvého těla mučedníka či popis jeho smrti chce expresivně vyjádřit jeho utrpení. Do něj se má divák umět vcítit, aby porozuměl sdělení obrazu či narace. Ale současně s tím by si měl uvědomovat odlišnost svého vlastního stavu. Záznam utrpení v něm může vyvolávat různorodé pocity, může prožívat soucit s trpícím, lítost, ale třeba i zlost nad nespravedlností či strach z bezmoci.

Z uvedeného důvodu v autentifikační dimenzi exprese rozlišujeme dvě zkušenostní komponenty (viz tabulka 2): *empatickou* (objektivizovaný a inter-

⁴⁶ V původním Goodmanově (2007) teoretickém konstrukt je exprese vyložena jako *obrazné předvádění* (tj. metaforická exemplifikace) s potenciálem pro zpřesňování svého obsahu denotacemi (označováním, oč se v expresi jedná). Goodman ve svém nominalisticky pojatém výkladu programově odhlíží od subjektivní perspektivy (poznávací perspektivy první osoby), ačkoliv na ni při objasňování povahy exprese často naráží a mluví o ní, avšak bez toho, aby ji explicitně terminologicky reprezentoval a vyložil (srov. Slavík, 2017).

subjektivně sdílený prožitek, např. utrpení) a *prožitkovou* (vlastní prožitek soucitu, lítosti, lásky...). Výhradně jen vzájemným propojením těchto dvou komponent lze zvládnout vyjádření obsahu z *obecného intersubjektivního hlediska* (zachyceného v pojmech) v průniku se *subjektivní zkušeností* z dojmů a prožívání tohoto obsahu (srov. Currie & Ravenscroft, 2011, s. 8–9, 100–107 aj.; Slavík, 2017). Sztompka (2007, s. 94) v této souvislosti vyzdvihuje potřebnost tzv. *diskurzivní interpretace*⁴⁷, v jejímž průběhu se skládají a porovnávají rozdíly a shody mezi jednotlivými interpretacemi a konfrontují se s pozorovanými nebo zaznamenanými fakty. Tím se hledají společně přijatelné proporce mezi subjektivními a objektivizujícími stránkami interpretování živých obrazů.

Z těchto důvodů považujeme expresi za důležité východisko pro relační změny žákovské zkušenosti od jejího původního stavu směrem ke stavu cílovému: ke zkušenosti, která je do očekávané míry *instrumentalizovaná* v kontextu příslušného vzdělávacího oboru.⁴⁸

Závěr

Na vybraných příkladech jsme v kazuistice rozebírali a vykládali *proces utváření instrumentální zkušenosti žáků* prostřednictvím metody živých obrazů ve vzdělávacím oboru dějepis. Hlavní osou výkladu bylo dynamické spojování ohledu k mezioborové vzdělávací *metodě* (živého obrazu) s náhledem na oborový vzdělávací *obsah* (historie). Díky tomuto spojování bylo možné uplatnit teoretický konstrukt *expres* při hledání porozumění procesům směřujícím od *sémantizace k instrumentalizaci*. V nich má žákovská subjektivní zkušenost procházet relačními změnami, aby mohla sloužit jako nezbytné východisko a přirozená opora pro vzdělávání: pro oborově zaměřenou objektivizaci zkušenosti do nové, instrumentální podoby.

⁴⁷ Jde o interaktivně sdílené vnímání obrazu publikem. Skládání a porovnávání rozdílů jednotlivých diváckých interpretací, které jsou opřeny o práci s fakty, akcentuje pravdivost a současně odráží relativitu lidského vnímání a poznání. Zobrazení stejných pojmů, stejných prvků, stejných situací dovoluje přesnou detekci „rozdílů a tendencí“ (Sztompka, 2007, s. 60). To ovlivňuje kvalitu výukového dialogu nad významy viděného, prohlubuje pochopení motivů jednání u aktérů historických událostí a tím napomáhá lepšímu porozumění historickým faktům a pojmům (Rodová, 2014, s. 32).

⁴⁸ Že se nejedná o pouhou teorii bez opory ve vzdělávací praxi, dokládá kromě výše uvedených analýz i pasáž z audiozáznamu reflexe, kterou pronesla čtrnáctiletá žákyně: „[...] *že pomocí těch živých obrazů jsme se mohli jako vlastně vžít do té role a přemýšlet nad tím, nad čím přemýšleli ty lidi, co se jim honilo v hlavě.*“ V hutné spontánní zkratce je tu vyjádřena povaha klíčového problému, který fascinuje každého dobrého učitele a jemuž se naše kazuistika věnovala: napětí v onom věčně unikavém a ve výuce opakovaně scelovaném „švu“ mezi specializovaným diskurzem oboru a žákovskou zkušeností.

Teoretický konstrukt *exprese* bylo možné z několika různých hledisek vhodně replikovat ve všech dílčích kapitolách výkladu a prokázat tím jeho užitečnost pro explanaci zkoumané vzdělávací reality. Prostřednictvím teoretického konstruktu *scénování* (Vojtěchovský & Vostrý, 2008) jsme mohli na příkladech doložit, jak se exprese živého obrazu stává odrazovým můstkem pro přiměřenou psychickou distanci během expresivní experimentace a následné reflexe „zastaveného“ (nehybného) živého obrazu. Pak teprve může reflexe vést k analytickému náhledu a posuzování alternativ, které jsou žákům podnětem pro kritické myšlení, pro hlubší porozumění obsahu v příslušném oborovém kontextu, a tedy i pro instrumentalizaci jejich zkušenosti (srov. Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015).

Podstatným se při analýzách výuky ukázalo Goodmanovo a Pernerovo rozlišení asymetrické a symetrické povahy reference při expresi. Díky němu jsme mohli při interpretacích praxe rozlišit a podrobněji analyzovat dva typy faktografického ověřování, které na expresi živých obrazů mohou navazovat: (I) *evidenci*, (II) *autentifikaci*. Určování evidence nebo autentifikace při reflexích živých obrazů je klíčové pro odlišování *fikčních faktů* od reálných *historických faktů*. Fakta poskytují buď fikčně, nebo historiograficky kotvenou oporu pro interpretování, zdůvodňování nebo argumentaci provádějící živé obrazy. Jak jsme vyložili, proporce mezi autentifikací a evidencí a především způsob jejich didaktického využití může podstatně ovlivnit kvalitu výuky, jmenovitě oblast didaktických formalismů.

V návaznosti na tento rozhodující poznatek považujeme pro didaktické účely za žádoucí rozlišovat v expresi dvě dimenze či tendence při reprezentaci obsahu: (A) *autentifikační*, opřenou o antropickou bázi subjektivity, která je všem lidem společná, (B) *objektivizační*, založenou na instrumentalizaci zkušenosti v oborech, které se opírají o evidence. Exprese živých obrazů ve výuce může mít nakročeno jak k tvorbě *fikčních světů* ověřovaných autentifikací (princip scénování nebo divadelnosti), tak k tvorbě *realistických světů*, které usilují o praktické modelování reality a jsou ověřovány evidencemi (princip vědeckosti).

Při uplatnění metody živých obrazů při výuce dějepisu převládá (na rozdíl od výuky expresivních oborů jako dramatická, výtvarná nebo hudební výchova) důraz na modelování reality a ověřování historického narativu evidencemi. Současně s tím je však důležité mít na paměti, že historické události se vždy týkají reálných aktérů – cítících a myslících bytostí, lidí prožívajících historickou situaci takříkajíc na vlastní kůži. I tento podstatný moment historie by si žáci ve výuce dějepisu měli do potřebných důsledků uvědomovat. Proto jsme věnovali zvláštní pozornost vztahům mezi ověřováním autentifikací a ověřováním evidencí spolu se vztahy mezi subjektivními a objektivními, resp. intersubjektivními aspekty výuky. Jsme přesvědčeni o tom, že kvalitní výuka dějepisu by měla tyto polaridy pečlivě vyvažovat.

Literatura

- Baleka, J. (2005). *Vlevo a vpravo ve výtvarném umění*. Praha: Academia.
- Barba, E., & Savarese, N. (2000). *Slovník divadelní antropologie. O skrytém umění herců*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny a Divadelní ústav.
- Bell, J. S. (1989). Six possible worlds of quantum mechanics. In S. Allén, *Possible worlds in humanities, arts and science* (s. 359–373). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Benda, T., et al. (1984). *Dějiny českého výtvarného umění I/1*. Praha: Academia.
- Beneš, Z. (2004). Rovnoprávný člen rodiny, anebo nechtěné dítě? Česká didaktika dějepisu dnes. In T. Janík, V. Mužík, & O. Šimoník (Eds.), *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference konané 13.–14. září 2004 na PdF MU v Brně* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2011). *Recreative Minds*. New York: Oxford University Press.
- Červenka, M. (2003). *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- Doležel, L. (2008). *Fikce a historie v období postmoderny*. Praha: Academia.
- Doležel, L. (2014). *Narativní způsoby v české literatuře*. Praha: Pistorius & Olšanská.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světutvorby*. Bratislava: Archa.
- Gruschka, A. (2013a). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Münster: Waxmann.
- Gruschka, A. (2013b). Verstehen fördern, Verstehen verhindern. In K. P. Liessmann & K. Lacina (Eds.), *Sackgassen der Bildungsreform* (s. 25–36). Wien: Facultas.
- Hajdušková, L., & Slavík, J. (2010). Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefietiky. *Arteterapie*, 22–23, 71–82.
- Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 40(3), 247–256.
- Harenberg, B. (Ed.). (1992). *Kronika lidstva*. Bratislava: Fortuna Print.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál.
- Hopmann, T. S. (2007). Restrained teaching: The common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Horká, H., & Rodriguezová, V. (2013). Programy tematické kooperativní výuky jako příklad zkušenostně reflektivního učení? In J. A. Moon et al., *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* (s. 82–91). Brno: Masarykova univerzita.
- Chatman, S. (2008). *Příběh a diskurs. Narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host.
- Chrz, V., Nohavová, A., & Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv – aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, 20(3), 21–46.
- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Králík, O. (1969). *Nejstarší legendy přemyslovských Čech*. Praha: Vyšehrad.
- Kvasz, L. (2015). *Instrumentálny realizmus*. Praha: Pavel Mervart.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- Le Goff, J. (1991). *Kultura středověké Evropy*. Praha: Odeon.
- Ludvíkovský, J. (1978). *Kristiánova legenda*. Praha: Vyšehrad.
- Mandelová, H. (1993). *Na úsvitu českých dějin*. Praha: Albatros.
- Marušák, R., Králová, O., & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy, využití metod a technik*. Praha: Portál.
- Midtsundstad, J. H. (2015). Bildung – At risk in school organisations? In S. Hillen & C. Aprea (Eds.), *Instrumentalism in education – where is bildung left?* (s. 29–41). Münster: Waxmann.
- Morganová, N., & Saxtonová, J. (2001). *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: SDV.
- Najvar, P. (2017). Zkoumání (kvality) výuky: srovnání dvou přístupů. *Pedagogika*, 67(3), 219–246.
- Neelands, J., & Goode, T. (2005). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: University Press.
- Nohavová, A. (2017). Expres ve výuce psychologie. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&caso-pis=12&clanek=160
- Panofsky, E. (1981). *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Odeon.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park and London: Sage Publications.
- Pekař, J. (1990). *O smyslu českých dějin*. Praha: Rozmluvy.
- Perner, J. (1993). *Understanding the representational mind*. Massachusetts: MIT Press.
- Pi Joan, J. (1978). *Dějiny umění, III. díl*. Praha: Odeon.
- Rodová, V. (2014). *Dramatická výchova ve službách dějepisu. Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rusek, M., Slavík, J., & Najvar, P. (2016). Obsahová konstrukce a didaktické uplatnění přírodovědného edukačního experimentu ve výuce na příkladu chemie. *Orbis scholae*, 10(2), 71–91.
- Ryan, M.-L. (1991). *Possible worlds, artificial intelligence, and narrative theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- Skovajsa, M. (2013). *Struktury významu. Kultura a jednání v současné sociální teorii*. Praha: SLON.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Slavík, J. (2006). „Pozor, medvěd!“ aneb O problému zážitku hry v sémantice fikčních světů. In R. Fridrich & M. Fibiger, *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích* (s. 84–99). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Slavík, J. (2017). Expres jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&caso-pis=12&clanek=154
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., & Najvar, P., et al. (2017). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK.

- Spunar, P. (1987). *Kultura českého středověku*. Praha: Odeon.
- Stradling, R. (2003). *Jak učit evropské dějiny 20. století*. [cit. 2005-10-31]. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=R.+Stradling&x=5&y=15>
- Sztompka, P. (2007). *Vizuální sociologie*. Praha: SLON.
- Šalamounová, Z., Šedová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2017). Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, 67(3), 247–278.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Tichý, P. (1996). *O čem mluvíme? Vybrané stati k logice a sémantice*. Praha: Filosofia.
- Třeštík, D. (1997). *Počátky Přemyslovců*. Praha: NLN s.r.o.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Vojtěchovský, M., & Vostrý, J. (2008). *Obraz a příběh. Scénická a výtvarná a dramatická umění*. Praha: Akademie múzických umění & Kant.
- Walton, K. L. (1992). *Mimesis as make-believe (on the foundations of the representational arts)*. London: Harvard University Press.
- Whitehead, A. N. (1998). *Symbolismus, jeho význam a účín*. Praha: Panglos.
- Wright, G. H. von (1974). *Causality and determinism*. New York: Columbia University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage publications.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Kontakt na autory

Veronika Rodová, Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
E-mail: rodova@ped.muni.cz

Jan Slavík, Katedra výtvarné kultury, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni
E-mail: slavikj@kvk.zcu.cz

Corresponding authors

Veronika Rodová, Department of Primary Education, Faculty of Education, Masaryk University
E-mail: rodova@ped.muni.cz

Jan Slavík, Department of Fine Arts Culture, Department of Education, Faculty of Education, University of West Bohemia
E-mail: slavikj@kvk.zcu.cz

